



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

MARIA JOSÉ GUIMARÃES VIEIRA

**UM OLHAR SOBRE O CORPO EM ESCOLA INDÍGENA: DIÁLOGOS
ENTRE O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**

MARIA JOSÉ GUIMARÃES VIEIRA

**UM OLHAR SOBRE O CORPO EM ESCOLA INDÍGENA: DIÁLOGOS
ENTRE O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edinéia Tavares Lopes

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

V657o Vieira, Maria José Guimarães
Um olhar sobre o corpo em escola indígena: diálogos entre o ensino de ciências e as concepções dos alunos do 8º ano do ensino fundamental / Maria José Guimarães Vieira; orientador Edinéia Tavares Lopes. – São Cristóvão, 2017.
129 f.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Ensino de ciências - Aprendizagem. 2. Escolas indígenas. 3. Corpo humano na educação. 4. Cultura – Estudo e ensino. I. Lopes, Edinéia Tavares, orient. II. Título.

CDU: 5:376.7

**UM OLHAR SOBRE O CORPO EM ESCOLA INDÍGENA: DIÁLOGOS
ENTRE O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS DO 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – NPGEICIMA, da Universidade Federal de Sergipe, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Linha de pesquisa: Currículo, didáticas e métodos de ensino das Ciências Naturais e Matemática, sob orientação da Prof.^a Dra. Edinéia Tavares Lopes.

São Cristóvão, 25 de maio de 2017.

BANCA DE DEFESA


PROFA. DRA. EDINÉIA TAVARES LOPES


PROFA. DRA. VILMA APARECIDA DE PINHO


PROFA. DRA. DIVANIZIA DO NASCIMENTO SOUZA

DEDICATÓRIA

*Dedico essa parte da minha história à minha mãe:
Maria Dias de Oliveira Guimarães (in memoriam)
e ao meu pai Leozírio Vieira Guimarães (in
memoriam).*

*Pessoas que me inspiraram a alçar infinitos voos
e das quais herdei os princípios de honestidade,
justiça e solidariedade
que regem a minha vida.*

*Iniciamos juntos essa caminhada, mas vocês não
estão mais aqui para dividir comigo o sentimento
do dever cumprido*

*e a certeza de que este momento é apenas um
prelúdio do que pode ser o amanhã... Só os vejo
agora com os olhos do coração...*

*O que sobrou quando vocês partiram?
somente a certeza da infinitude do meu amor
e a saudade que insiste em morar no meu peito.*

AGRADECIMENTOS

Os caminhos percorridos para chegar até aqui podem ser parecidos para alguns, mas trazem a singularidade das marcas deixadas pelos pés do caminhante e isso torna diferente cada estrada. O meu caminho foi marcado por pegadas com as quais convivi de forma intensa ou tênue, tendo como companheiros a alegria, tristeza, otimismo, decepção, ansiedade, medo, coragem e fé. O sentimento vivido na intensidade de cada dia foi partilhado com pessoas que deram sentido a palavras como amizade, cumplicidade e amor. Resta-me agora expressar a gratidão.

Agradeço a Deus, luz que guia a minha existência, orientando-me nas escolhas e fortalecendo-me na caminhada.

Aos meus pais, Maria Dias Guimarães (*in memorian*) e Leozírio Vieira Guimarães (*in memorian*), por sempre acreditarem em mim e pelo exemplo de honestidade, dignidade, solidariedade e amor. Quero ser como vocês!

Aos meus filhos, Yuri e Lukas, pelo amor incondicional, mesmo nos momentos mais difíceis quando não estive presente fisicamente, mas estivemos ligados por esse sentimento que transcende o entendimento humano. Sem vocês eu não sou ninguém!

Ao meu esposo, Haroldo Vieira, por compreender as minhas ausências e por vibrar com as minhas conquistas.

Às minhas irmãs, Eliane, Elenildes, Marlene e Nubia, que compartilharam das minhas certezas, incertezas, alegrias e angústias, sempre com gestos de carinho, expressando o amor que sentimos e que nos torna inseparáveis. Em seus nomes, agradeço aos demais irmãos.

Ao meu cunhado Hamilcar pelo apoio, incentivo e por acreditar nas minhas possibilidades. Você é o meu exemplo do que é ser professor com ética, responsabilidade e competência profissional. Em seu nome agradeço aos demais membros da família.

À minha orientadora, professora Dra. Edinéia Tavares Lopes, pela acolhida, dedicação, paciência e por ter exercido a função de orientar, definindo tão bem a tênue linha que separou a orientadora da amiga.

Às professoras da banca de qualificação e defesa: Prof.^a Dra. Adjane da Costa Tourinho – UFS, Prof.^a Dra. Vilma Aparecida de Pinho – UFPA e Prof.^a Dra. Divanízia do Nascimento Souza – UFS por socializarem suas experiências acadêmicas, apresentando relevantes contribuições para o aprimoramento desse trabalho.

À amiga Rita Amorim, que escreveu comigo várias páginas da minha vida, sempre acreditando na minha capacidade de superar limites e alçar voos cada vez mais altos.

À amiga Fátima Hilário pela disponibilidade, carinho e incentivo nos momentos mais difíceis.

À amiga Josevânia Teixeira, presente de Deus na minha vida, que esteve em todos os momentos partilhando comigo dificuldades e comemorando cada sucesso. A você minha gratidão!

À minha equipe de trabalho da COGED/SEMED, de modo especial a Karl Roney, pelo apoio, incentivo e disponibilidade em todos os momentos.

Ao amigo Manuel Prado pelo apoio incondicional e incentivo, ajudando-me a conciliar o caminho profissional com o acadêmico. Que bom ter você nessa parte da minha história!

Aos amigos Evanilson Tavares e Jamille Aguiar por iniciarem comigo esse projeto, acreditando na minha capacidade de tornar possível esse momento. A vocês a minha admiração e gratidão!

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (Educon) por propiciar espaços democráticos de socialização de conhecimentos e experiências acadêmicas.

Aos amigos que constitui no mestrado, de modo especial a Tereza, Eanes, Shirleyde, Vanessa, Erisvaldo e Rose pela diversidade de aprendizados e compartilhamentos de alegrias, inseguranças, angústias, temores, sem, contudo, perdemos a fé. Sentirei saudades!

À coordenadora do NEDIC/SEED, professora Maria da Conceição Mascarenhas, pela disponibilidade e contribuição para este trabalho.

À comunidade Xokó, especialmente às professoras Nadja e Daniele, pela acolhida e valiosas contribuições para esse trabalho, bem como aos alunos do 8º ano e à professora da disciplina de Ciências por participarem, de modo tão intenso, em cada momento da pesquisa.

Por fim, minha gratidão a todas as pessoas que, de algum modo e em algum momento, imprimiram as suas pegadas na construção dessa história.

RESUMO

O corpo tem sido objeto de investigação de diversas áreas do conhecimento, que vêm considerando a diversidade de abordagens e matrizes científicas sobre as ações concretas humanas manifestas em sua corporeidade. Se o fundamento da existência está nas interações corpóreas entre os homens, busca-se compreender as percepções sobre o corpo do indivíduo e do outro enquanto alteridade. Na Educação Básica, todavia, o corpo humano é apresentado como um conjunto de sistemas e órgãos que se relacionam de maneira anatomofisiológica, principalmente no Ensino de Ciências, cuja disciplina enfaticamente estuda o corpo humano, mas não trabalha a dimensão corporal como essência de um ser/estar no mundo. Em comunidades e escolas indígenas, os professores deparam-se com a dificuldade de articular os conhecimentos científicos aos tradicionais da comunidade, que compõem a cultura e fortalecem a identidade do povo indígena. Diante desses condicionantes, justifica-se, portanto, esse estudo, ao analisar as concepções sobre corpo manifestadas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola indígena Xokó, estabelecendo relações com o Ensino de Ciências. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa documental e do estudo de caso. Como procedimentos de coleta de dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada, ao questionário e à técnica da evocação livre através de desenho e da expressão textual. Para análise dos dados obtidos, foi utilizada a análise textual discursiva (ATD), na perspectiva de Moraes e Galiuzzi (2013). Na busca por compreender o contexto, utilizou-se como aporte teórico Hall (2005, 2006); Le Breton (2002, 2007); Grando (2004, 2009); Fleuri (2003); Silva (2000), entre outros. Os resultados apontam nos desenhos e discursos dos alunos como o corpo é percebido em sua dimensão vivida, como extensão de si mesmos para o mundo, principalmente quanto à vivência de práticas corporais próprias da comunidade indígena ainda reveladora da coletividade tribal (correr, nadar, brincar, dançar), com significados já distintos dos pressupostos originais e antepassados. Ainda que os alunos não tenham expressado uma compreensão holística do corpo, percebendo-o em toda a sua complexidade concreta, histórico-cultural e social, as suas falas demonstram que reconhecem o corpo como o instrumento vivencial de socialização e experimentação do mundo. Em contrapartida, dada a influência do currículo escolar, notadamente no ensino de Ciências, na formação dos alunos, o conteúdo corpo é apresentado a partir de uma visão centrada apenas nos aspectos anatomofisiológico, colaborando para que os alunos indígenas, sujeitos desse estudo, construíssem uma concepção híbrida que mescla esse corpo vivido a uma concepção fragmentada e reducionista marcando, por conseguinte, os modos de ser/estar dos adolescentes Xokó.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Corporeidade. Interculturalidade. Ensino de Ciências. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The body has been the object of investigation of several areas of knowledge, which have been considering the diversity of approaches and scientific matrices on the concrete human actions manifested in its corporeity. If the foundation of existence is in the bodily interactions between men, one seeks to understand the perceptions about the individual's body and the other as alterity. In Basic Education, however, the human body is presented as a set of systems and organs that relate in an anatomophysiological way, mainly in Science Teaching, a discipline that emphatically studies the human body, but does not work the body dimension as the essence of a being / Being in the world. In indigenous communities and schools, teachers are faced with the difficulty of articulating scientific knowledge with the traditional ones of the community, which compose the culture and strengthen the identity of the indigenous people. Facing these constraints, therefore, this study is justified, which aims to analyze the conceptions about the body manifested by the students of the 8th grade elementary school of the Xokó indigenous school, establishing relations with Science Teaching. This is a qualitative study, using documentary research and case study. As data collection procedures, we used the semi-structured interview, the questionnaire and technical the free recall through drawing and textual expression. For the analysis of the data obtained, we used the discursive textual analysis, from the perspective of Moraes and Galiazzi (2013). In the search for understanding the context, the theoretical contribution Hall (2005, 2006) was used; Le Breton (2002, 2007); Grando (2004, 2009); Fleuri (2003); Silva (2000), among others. The results point out that in the students drawings and speeches, the body is perceived in its lived dimension, as an extension of oneself to the world, especially as regards the experience of corporal practices proper to the indigenous community, still revealing the tribal collectivity (*running, swimming, play, dance*), with meanings already different from the original assumptions and ancestors. Although students do not possess a holistic understanding of the body, perceiving it in all its concrete, historical-cultural and social complexity, their statements demonstrate that they recognize the body as the experiential instrument of socialization and experimentation of the world. On the other hand, given the influence of the school curriculum, notably in the teaching of science, in the training of students, the content body is presented from a perspective centered only on anatomical and physiological aspects, collaborating so that indigenous students, To construct a hybrid conception that mixes this lived body with a fragmented and reductionist conception, thus marking the ways of being / being of the Xokó adolescents.

KEYWORDS: Body. Corporeity. Interculturality. Science teaching. Indigenous School Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Elementos Presentes nos Desenhos em Relação ao Corpo.....	82
Tabela 02	Evocação das Cinco Palavras.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Sujeitos da Pesquisa.....	46
Quadro 02	Codinosmes dos Sujeitos da Pesquisa.....	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Focos da ATD	53
Figura 02	a) Desenho de Jurema; b) Desenho de Urucum	83
Figura 03	Desenho de Maracá, Música/Notas Musicais, Movimento e dança.....	84
Figura 04	a) Desenho de Ouricuri; b) Desenho de Araticum; c) Desenho de Toré..	84
Figura 05	Desenho de Covo.....	85

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	A caminho da Caiçara	65
Imagem 02	Comunidade Xokó.....	66
Imagem 03	Escola Indígena.....	68

LISTA DE SIGLAS

AN	Arquivo Nacional
APEB	Arquivo Público do Estado da Bahia
APES	Arquivo Público do Estado de Sergipe
ATD	Análise Textual Discursiva
BN	Biblioteca Nacional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Caixa Econômica Federal
CF	Constituição Federal do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CONMEA	Conselho Municipal de Educação de Aracaju
CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
DEA	Diretoria de Educação de Aracaju
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DED	Departamento de Educação
DRE	Diretoria Regionais de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEE	Fórum Estadual de Educação de Sergipe
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
NEDIC	Núcleo de Educação, Diversidade e Cidadania
NEI	Núcleo de Educação Indígena
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PGR	Procuradoria Geral da República
PNHR	Programa Nacional de Habitação Rural
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional Indígena

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Estado da Educação de Sergipe
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 CORPO E CULTURA: EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE.....	28
1.1 CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA.....	28
1.2 IDENTIDADE E CULTURA: INTERCULTURALIDADE E HIBRIDIZAÇÃO....	37
2 O MOSAICO DA SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	44
2.1 ABORDAGEM - CENÁRIO – E SUJEITOS DA PESQUISA.....	44
2.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	48
2.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
3 HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO XOKÓ: APROXIMAÇÕES COM O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	57
3.1 POVO XOKÓ NA BUSCA POR UMA IDENTIDADE: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA.....	57
3.1.1 Terra dos Índios Xokó e a Missão de São Pedro de Porto da Folha.....	59
3.1.2 Lei de terras, mestiçagem e extinção dos aldeamentos.....	61
3.1.3 História recente: retomada das terras e reconstrução da identidade Xoko.....	63
3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	67
3.3 A TEIA DE DISCUSSÃO SOBRE O CORPO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS..	70
4 REVISITANDO O CORPO NA COMUNIDADE INDÍGENA XOKÓ.....	81
4.1 O QUE MOSTRAM OS DESENHOS DOS ALUNOS.....	81
4.2 ANÁLISE DAS PALAVRAS DOS ALUNOS.....	86
4.3 O CORPO ECOANDO E RESSOANDO NAS FALAS DOS SUJEITOS.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICES	121

INTRODUÇÃO

A motivação inicial para esta pesquisa sobre corpo encontra limiar nas experiências desenvolvidas na minha vida acadêmica e profissional e nas reflexões e inquietações, nessa área, que se tornaram companheiras inseparáveis na construção dessa trajetória as quais compuseram um mosaico a partir de peças que unem o vivido e o percebido e ganham nova significação nos tempos atuais. Como estudante ainda na Educação Básica, percebia o corpo humano apresentado no currículo escolar como um conjunto de sistemas, aparelhos, órgãos, que se relacionavam apenas de maneira biológica. Assim, carreguei em minha mente a imagem dos desenhos feitos ao longo da minha infância e adolescência nos quais a representação humana era feita por meio de um “boneco” que possuía cabeça, tronco e membros.

Não entendia ainda por que aquele corpo me conectava ao mundo, mediava a minha relação com o meio, com os outros, com natureza, me conduzia ao mundo do lúdico, do imaginário, possibilitando aprendizagens diversas que resultaram na adolescência numa profusão de emoções, encontrava-se tão distante da escola. Esse corpo em transformação me tornava diferente das outras pessoas, um ser singular no mundo, todavia não estava presente no currículo escolar. Na minha formação acadêmica não encontrei respostas para ajudar a compreender melhor essa ideia de corpo pois, para mim, era mais do que explicava o conhecimento científico apresentado nos currículos.

Destarte, mais adiante como professora, encontrei dificuldades para desenvolver uma prática pedagógica que reconhecesse as singularidades presentes nos corpos das crianças, revelando as suas diferenças por meio dos comportamentos, expressões, atitudes diante das situações do cotidiano. Não conseguia, na prática docente, articular esse corpo vivido, que é muito mais do que um sistema orgânico e fisiológico com o corpo apresentado nos livros didáticos, nos programas de conteúdos escolares, no Ensino de Ciências como disciplina a qual enfaticamente estuda o corpo humano, mas não trabalha a dimensão corporal como fundamento de um ser/estar no mundo.

Assim, construí na minha ação pedagógica as imagens que trazia da infância e adolescência cujo corpo poderia ser representado por um “boneco” com cabeça, tronco e membros; aprisionado no meu imaginário infantil, e me acompanhou na fase adulta, enquanto docente e, contraditoriamente, se inquietava ao enxergar um novo corpo o qual não mais cabia

na ótica generalista reproduzida na escola, quando o corpo é sempre o mesmo e nas representações científicas quando colocam como uma unidade que pode ser esquartejada, fragmentada para ser estudada. Comecei a enxergar os vários corpos presentes na escola, que reverberam a história de vida de cada aluno, favorecendo a sua relação com o mundo.

Na minha trajetória profissional, no ano de 1993, fui convidada a integrar o Departamento de Educação¹ (DED) da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED) onde executei, como integrante da Divisão de Ensino Fundamental, as ações de assessorar as equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação (DRE), ministrar cursos de capacitação para os professores e diretores das Unidades de Ensino, coordenar as atividades de horas de estudos com docentes e outras atividades inerentes à função de dirigente dentro do sistema responsável pela formulação e execução das políticas públicas de educação no estado.

No desempenho dessa função na SEED, tive acesso a leituras que me permitiram refletir sobre a minha prática enquanto docente e conhecer as diferentes experiências de outros professores. Percebi que alguns reproduziram o estabelecido nos livros didáticos e outros colaboraram para a construção de um novo currículo escolar, que percebia os alunos como participantes ativos a partir da realidade vivida e pensada no dia a dia da escola, reconhecendo e valorizando as singularidades presentes nos corpos desses alunos.

Nesse contexto, construí tessituras de novos saberes que permitiram aguçar o meu olhar sobre o currículo escolar e refletir sobre a relação estabelecida pelo professor com esse currículo, sobre as práticas produzidas e o modo como estão impactando na formação dos alunos. O currículo escolar passou a ser foco das minhas indagações enquanto educadora e estudiosa da educação. Aprendi que esse elemento norteador deve contemplar as diversidades étnica, religiosa, sexual, geracional, cultural e de gênero presentes na escola para que os alunos se reconheçam como parte dessa instituição.

Nos cursos ministrados e no desenvolvimento de ações de formação continuada de professores realizadas em diversos municípios do estado de Sergipe aprendi a perceber as múltiplas realidades educacionais, as singularidades e peculiaridades locais e regionais presentes nos diferentes contextos educacionais.

¹ “O DED é uma instituição pública de educação que tem por finalidade assegurar o desempenho conjunto e integral dos órgãos que lhe são subordinados, de modo a garantir o funcionamento do ensino regular e supletivo, orientar técnica e funcionalmente as DRE's, DEA e Unidades Escolares, bem como participar da elaboração do Plano de Trabalho Anual, da proposta orçamentária e da formulação da Política Educacional da SEED”. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/estrutura/ded.asp>.

Ainda na SEED, no ano de 1998, tive a oportunidade de conhecer o Núcleo de Educação Indígena² (NEI), responsável pelas ações de assessoramento pedagógico, formação continuada de professores e acompanhamento das ações relacionadas à educação na comunidade Indígena Xokó, única comunidade indígena no estado de Sergipe, *locus* do estudo que ora se inicia. Na oportunidade, conheci a aldeia e o Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro e a partir desse contato, despertou em mim o interesse por conhecer o currículo da escola, quando surgiram as primeiras indagações sobre como, por meio das disciplinas escolares, se articulavam os conhecimentos científicos com os tradicionais da comunidade e os elementos que faziam parte das suas tradições, dos seus costumes, que compunham a cultura e fortaleciam a identidade do povo Xokó. Nessas reflexões, ainda incipientes, o ensino de ciências, especialmente o tema corpo passou a integrar as questões que seriam mais adiante consideradas como assunto a ser pesquisado cientificamente.

Neste cenário, somam-se as demais vivências, a experiência como conselheira do Conselho Municipal de Educação de Aracaju (CONMEA) nos mandatos (2005-2007, 2009-2011) onde tive a oportunidade de participar de debates locais e nacionais sobre a regulamentação da Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira [...]" e, posteriormente, da lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, a qual, por sua vez, define “[...] as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” ambas regulamentam a inclusão da temática étnico-racial no currículo escolar.

Esse debate se ampliou ainda mais nas Conferências Nacionais de Educação - (CONAE) em âmbito local (municipal e estadual) e nacional, eventos dos quais participei como representante do CONMEA e dos gestores estaduais da SEED, na condição de delegada, nas edições de 2010 e 2014, respectivamente.

No ano de 2013, fui convidada para compor o Fórum Estadual de Educação de Sergipe³ (FEE) quando integrei a comissão de elaboração do Plano Estadual de Educação

² Portaria n. 3.730/94 de 06 de setembro que cria o Núcleo de Educação Indígena, que passa a funcionar ligado ao Departamento de Educação- DED.

³ “O Fórum Estadual de Educação de Sergipe-FEE/SE, instituído por meio do Decreto nº 27.980, de 03 de agosto de 2011, alterado pelo Decreto nº 28.396, de 02 de março de 2012, consiste em um espaço permanente de debate e articulação entre os órgãos governamentais, os diversos segmentos educacionais e a sociedade civil organizada,

(PEE) - 2015-2025. Na ocasião, foi aberto um debate público sobre as questões ligadas à diversidade e, especialmente, relacionadas às políticas públicas voltadas para a consolidação da educação escolar no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas.

Nas experiências acumuladas, especialmente, aquelas relacionadas à educação escolar indígena, presenciei a defesa por uma escola diferenciada que respeitasse os saberes tradicionais do povo indígena, na valorização de suas práticas culturais, reafirmando a sua identidade étnica e que favorecesse o acesso aos conhecimentos de outro grupos sociais, permitindo a convivência, numa perspectiva intercultural, dos conhecimentos técnico, científico e cultural da sociedade não-indígena com os saberes tradicionais acumulados historicamente pelo povo indígena.

Nesse contexto, o vivido e o pensado sobre Educação Escolar Indígena, Currículo, ensino de Ciências e a dimensão corporal, como fundamento de ser/estar no mundo, se unem para me aproximar, por meio da pesquisa científica, da qualificação de minha ação pedagógica e buscar possíveis hipóteses para as indagações observadas no cotidiano da escola. Assim, retomo as reflexões iniciais sobre o corpo situando-o no contexto do **corpo vivido** e do **corpo aprendido/ensinado** ao longo da história da humanidade.

Se o fundamento da existência está nas interações corpóreas entre os homens, faz-se *mister* conhecer as nossas percepções sobre o corpo do indivíduo e do outro enquanto alteridade, membro de uma sociedade que se sustenta no espaço entre os homens. O corpo tem sido objeto de pesquisa de diversas áreas do conhecimento, baseando-se em distintas terminologias. Tais investigações vêm considerando a diversidade de abordagens e matrizes científicas que versam sobre as ações concretas humanas, manifestas de modo expressivo em sua corporeidade. Por seu turno, o corpo tem sido preparado em uma concepção de escola, herdeira de uma vertente do pensamento ocidental, pautado no ideário de um corpo dual, partido em corpo e mente (ZOBOLI, 2007).

Desde a Grécia clássica, Platão, com sua alegoria da caverna, fundou a distinção entre o mundo sensível e o mundo das ideias. A finitude, o perecível, o temporário e meramente palpável representando o sensível, enquanto o infinito, a perenidade, a elevação do

espírito, por conseguinte, atribuído à filosofia como campo das ideias. A reflexão platônica inicia a radicalização do homem como um ser dual, partido entre o sensível-ideia, e corporeamente. Desde então, tal dualidade percorreu uma trajetória sólida, demarcando concepções, sentidos e significados manifestos na contemporaneidade, inclusive no âmbito escolar (CHAUÍ, 2000).

No avançar desta trajetória, após a degeneração corporal da era romana, a consolidação da Igreja Católica como força política, econômica, cultural e espiritual na Idade Média europeia resultou em um período no qual se transmutaram as ideias gregas em reflexões metafísico-teológicas. Sob as vestes de um neoplatonismo⁴, ratificou-se a separação entre corpo e mente/espírito, entendido este como o espectro que deveria ser preparado para a ascensão à Cidade de Deus, enquanto o corpo deveria ser mortificado e penalizado como expiação do pecado original. Santo Agostinho destacava a necessidade dos evangelhos como orientação humana ao alcance da eternidade, possível somente pela elevação espiritual (ZOBOLI, 2007).

Esse período histórico possibilitou significativos avanços filosóficos, no entanto obscureceu as relações humanas, essencialmente corpóreas, pela pregação da contenção aos desejos, vontades e contatos corporais. O avanço de novas revoluções não sinalizou formas distintas de percepção do corpo, mas de instrumentalização do mesmo. Após o Renascimento⁵ e o florescer de novas ideias (Humanismo⁶), novas relações econômicas (mercantilismo⁷) e o

⁴ “O neoplatonismo, foi uma retomada da filosofia de Platão, mas com um conteúdo espiritualista e místico. Os neoplatônicos afirmavam a existência de três realidades distintas por essência: o mundo sensível da matéria ou dos corpos, o mundo inteligível das puras formas imateriais, e, acima desses dois mundos, uma realidade suprema, separada de todo o resto, inalcançável pelo intelecto humano, luz pura e esplendor imaterial, o Uno ou o Bem. Por ser uma luz, o Uno se irradia; suas irradiações (que os neoplatônicos chamavam de emanções) formaram o mundo inteligível, onde estão o Ser, a Inteligência e a Alma do Mundo” (CHAUÍ, 2000, p. 284).

⁵ “O Renascimento foi um movimento intelectual e cultural que iniciou na Itália, por volta do século XIV, como resultado das relações comerciais entre italianos e bizantinos. Mas não ficando restrito à Península Itália, o movimento logo se espalhou por toda Europa. O Renascimento recebeu esse nome porque seus integrantes buscavam no reavivamento da cultura da Antiguidade Clássica greco-romana os ideais para sua época, pois acreditavam que a antiguidade havia representado o auge da história da civilização ocidental. Quando entraram em contato com o racionalismo grego, os renascentistas romperam com a visão de mundo religiosa e supersticiosa da Idade Média”. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/moderna/renascimento2.pdf>>.

⁶ “Período do humanismo: inicia-se no século XV com a ideia renascentista da dignidade do homem como centro do Universo, prossegue nos séculos XVI e XVII com o estudo do homem como agente moral, político e técnico-artístico, destinado a dominar e controlar a Natureza e a sociedade, chegando ao século XVIII, quando surge a ideia de civilização, isto é, do homem como razão que se aperfeiçoa e progride temporalmente através das instituições sociais e políticas e do desenvolvimento das artes, das técnicas e dos ofícios. O humanismo não separa homem e Natureza, mas considera o homem um ser natural diferente dos demais, manifestando essa diferença como ser racional e livre, agente ético, político, técnico e artístico”. (CHAUÍ, 2000, p. 346).

⁷ “O termo mercantilismo é aplicado às ideias e práticas econômicas que vigoraram na Europa de meados do século XV a meados do século XVIII. Essas práticas variavam de país para país, mas tinham em comum o objetivo de fortalecer o Estado e a burguesia na fase de transição do feudalismo para o capitalismo. Foi nesse

questionar dos regimes políticos absolutistas, a ascensão dos ideais liberais, do conceito de razão e ilustração, a modernidade transmutou a cisão corpo-mente ao aliá-la com o instrumental da ciência moderna. As novas percepções de universo e sociedade formataram uma concepção mecânica do corpo (BRAGA; GUERRA; REIS, 2003).

Ganham peso nesse contexto, as reflexões de filósofos como René Descartes que, em seu célebre Discurso do Método, definiu o homem como formado por duas substâncias essenciais: a *res extensa* (corpo) e a *res cogitans* (mente, intelecto, alma). O corpo humano estaria vinculado ao campo da natureza, cabendo às ciências naturais conhecê-lo, dominá-lo e instrumentalizá-lo. Os estudos anatomofisiológicos do corpo vigentes à época, principalmente pelas dissecações e obras de Andrea Vesalius⁸, orientaram as concepções cartesianas de corpo como um maquinário determinado pelas leis da nascente ciência mecânica (DESCARTES, 2002).

Ao analisar o avanço da ciência moderna, Braga, Guerra e Reis (2008) atestam que o caráter empírico-instrumental tendência cartesiana historicamente consolidada foi constituído em bases, até hoje, entranhadas em nosso cotidiano: a observação; os objetos factíveis, palpáveis e mensuráveis; a experimentação; a construção de leis universais e objetivas; as operações lógico-dedutivas e indutivas de análise e síntese. Aliam-se a essas bases a compreensão iluminista do homem como ser dotado e movido por razão e liberdade⁹.

Se a solidificação da ciência demarcou a dualidade corpo-mente, a razão iluminista ousou questionar suas premissas e metodologias ao tentar validar ciências que incluíssem o humano como objeto e investigador ao mesmo tempo. As chamadas ciências

período que ocorreram as acumulações primitivas de capital nos Estados modernos”. Disponível em: <http://www.dialetico.com/textos_sala_aula/6_30_mercantilismo.pdf>

⁸ “Andrea Vesalius reintroduziu a dissecação humana na faculdade de medicina em Louvain antes de viajar, em 1537, para a melhor escola de medicina do mundo naquela época: a Universidade de Pádua, na Itália. Prestou exames, passou com louvor e, no dia seguinte, foi nomeado professor de cirurgia e anatomia. Em Pádua, sabiam quando tinham algo de bom nas mãos: Vesalius ensinou anatomia por meio de suas próprias dissecações, os estudantes o adoravam, e apenas um ano depois publicou uma série de belas ilustrações anatômicas de partes do corpo humano”. (BYNUM, 2001, p. 51)

⁹ É notável nesse contexto, o debate entre escolas de filosofia racionalista e empirista. Descartes é contemporâneo de Francis Bacon e ambos estabelecem, ao seu modo, avanços significativos no âmbito da definição dos marcos da ciência conhecidos até a contemporaneidade. Bynum (2001, p. 76) atesta essa relação ao afirmar: “Bacon e Descartes tinham ideais elevados para a ciência. Diferiam nas ideias sobre como a ciência poderia progredir, mas estavam convictos de que isso deveria ocorrer. Bacon entendia a ciência como uma empreitada compartilhada e financiada pelo Estado. Descartes obtinha mais satisfação ao fazer descobertas por si próprio. Ambos queriam que outras pessoas adotassem e desenvolvessem suas ideias. Os dois homens também acreditavam que a ciência é uma atividade especial, superior à monotonia do cotidiano. A ciência merecia ser assim destacada, porque acrescenta ao nosso estoque de conhecimento e à nossa capacidade de compreender a natureza”.

humanas subvertiam as ciências da natureza ao interrogar a experimentação da consciência individual; a validade de mensuração de um fato passado, tornando-o histórico; o aprisionamento quantitativo dos comportamentos externados como reflexo da *psique* humana; a objetivação de um ser que se manifesta exclusivamente pelo prisma da subjetividade.

Esse debate natureza x cultura orientou de modo impactante a dualidade corporeamente de tal modo que, no nascer do século XX, filósofos como Friedrich Nietzsche, Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty estabeleceram o conceito de corporeidade centrado no corpo próprio e no corpo vivido no qual a unidade corpo e consciência/espírito expressa-se na ação humana. De igual modo, a Psicologia avança de forma que cientistas como Sigmund Freud, Carl Jung e Wilhelm Reich contrapõem o corpo biológico ao corpo significado, expresso pela subjetividade, pela linguagem e pelo inconsciente.

Uma nova dimensão de ser/estar no mundo será manifesta nesse novo recorte no qual objetos, sujeitos, fatos e corpos não existem fora do homem, apenas materialmente. Tais fenômenos somente se preservam enquanto dados percebidos pelos sujeitos. As novas ciências humanas vão se espraiando pelos campos do conhecimento, alçando os sujeitos à centralidade de suas investigações. Conceitos como subjetividade, alteridade, singularidade e culturalidade começam a ganhar corpo por darem primazia às ações humanas.

Faz-se necessário demarcar *pari passu* o desenvolvimento dos debates entre ciências da natureza e ciências humanas e do novo olhar sobre a corporeidade. Um espaço passa a se instituir como *locus* por excelência da formação, da expressão e da expansão da subjetividade humana, a escola. A pedagogia moderna, herdeira de Montaigne, Comenius e Spencer, a partir do século XVIII, em meio ao desenvolvimento das ordens disciplinares, das organizações fabris e da formação para o trabalho, institucionalizou um espaço-tempo para formar corpos e mentes pueris (MANACORDA, 1992).

Pela própria vinculação ao seu tempo e à lógica do trabalho industrial, a escola surge atrelada à concepção instrumental de ciência/razão, fixando o corpo em parâmetros anatomofisiológicos de modo que a subjetividade fica limitada à ciência de como a mente aprende, restando ao corpo a subserviência das carteiras enfileiradas da sala de aula e a liberdade controlada das aulas de Educação Física, além de sua representação estática nos livros de Ciências Biológicas.

Os debates acerca de uma nova corporeidade, apesar dos avanços da Filosofia, da Psicologia, da Antropologia e da História, tardaram a chegar à escola. Tais avanços somente

se deram no final do século XX. Até então, o corpo estava conceituado, categorizado e apresentado no currículo escolar sem quaisquer relações com os elementos que o definem cotidianamente e o posicionam no mundo como dotado de particularidades. A escola demorou a compreender e reconhecer as diferenças e singularidades existentes nas diversidades de etnia, gênero, sexualidade e comportamentos. Suas bases pedagógicas desconsideravam os caracteres culturais, os sentidos, signos e significados tatuados e expressos na corporeidade dos sujeitos colaborando, assim, para excluírem práticas culturais e manifestações construtoras da identidade dos alunos.

Conforme assevera Nóbrega (2005, p. 610), o corpo

[...] traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte? Note-se que falo em incluir questões significativas que atravessam nosso corpo, que nos sacodem, que nos revelam e que nos escondem. Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.

Portanto faz-se necessário superar esse amálgama de compreensões limitantes da corporeidade, bem como compreender que o avanço do conhecimento ocidental não nos deve aprisionar. Assim sendo, possibilidades de liberdade no trato com as ciências e as práticas culturais é um desafio urgente da escola, principalmente nas fortemente marcadas por características culturais tão singulares como as indígenas.

Por conseguinte, ao lidar com os conhecimentos das ciências, são essenciais as palavras de Macedo (2005, p. 138) ao

[...] ressaltar nossa condição de humanos, universalmente idênticos, os currículos de ciências buscam fixar uma identidade que tem na dimensão biológica seu principal elemento. No espaço-tempo da escola, no entanto, alunos e professores lidam com os discursos veiculados por esses currículos, mas também com seus pertencimentos, suas vivências corporais. Vivências que mostram que suas identidades são contingentes e que, seus corpos são alterados pela cultura.

Se os currículos escolares têm acentuado a dimensão biológica como principal elemento da identidade do homem, precisamos subvertê-lo e compreendê-lo como construção

de relação direta entre as práticas e experiências dos alunos e dos docentes, e de articulação com as vivências corporais de ambos.

Entendo ser necessário revolver a lógica predominante e dar ao corpo a devida relevância no currículo escolar, especialmente se o apresentar como conteúdo que contribui para integração do indivíduo com o meio social e cultural. Desse modo, é essencial compreender que, por meio do corpo, o ser humano, desde o nascimento, se relaciona com o ambiente, a sociedade e a cultura, individual e coletivamente, construindo a sua identidade e a sua corporeidade, vinculados ao grupo sociocultural a que pertence.

É preciso considerar ainda a amplitude do conceito de corporeidade que varia de uma sociedade para outra, considerando suas peculiaridades. De acordo com Le Breton (2007), o corpo é uma realidade que se transforma de acordo com o tipo de sociedade e a cultura que ela manifesta, com os ritos, os mitos, a religiosidade, os usos, costumes e os símbolos que a representa. Assim, o corpo/o humano age como base da relação com o mundo, o lugar e o tempo, por meio do qual se estabelecem comunicações que conectam as pessoas a outras, inserindo-as no espaço social e cultural.

Destaca-se nesse contexto a relevância de compreender como são construídas as ideias sobre corpo pelos adolescentes indígenas Xokó; que, supõe-se, vivenciam experiências diversificadas marcadas pelas peculiaridades e subjetividades da sua cultura, ao mesmo tempo em que se relacionam com outras culturas, as quais colaboram para definir o modo de perceber/sentir o mundo a partir do seu corpo.

Alicerçado no pensamento inicial em que o corpo extrapola as dimensões orgânica e fisiológica, tendo a corporeidade como uma produção social que se relaciona diretamente com a cultura, reiteram-se questionamentos sobre as formas de produção, aquisição e transmissão de conhecimentos relativos ao corpo, especialmente, os que são produzidos em comunidades indígenas, na tentativa de compreender como esse processo ocorre com os adolescentes, sujeitos desse estudo.

Isso posto, emergem as questões norteadoras que orientam esse estudo:

- ✓ Como os estudantes adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental (EF) da escola indígena Xokó localizada no sertão sergipano, constroem as suas concepções sobre corpo?
- ✓ De que maneira a escola indígena constrói as noções e conceitos sobre corpo em sua proposição curricular para o 8º ano do Ensino Fundamental?

- ✓ Quais as ideias que esses alunos e a professora de ciências manifestam acerca do corpo?
- ✓ Como as ideias acerca do corpo manifestadas pelos alunos se relacionam com seus cotidianos familiar, comunitário e escolar?
- ✓ Como as ideias acerca do corpo manifestadas pelos alunos se relacionam, especificamente, com a vivência na disciplina de Ciências?

Desdobra-se, por conseguinte, como objetivo geral: analisar as concepções sobre corpo manifestadas pelos alunos do 8º ano do ensino fundamental da escola indígena Xokó, estabelecendo relações com o ensino de Ciências. E para seu alcance são alinhados objetivos específicos: a) identificar as concepções que os alunos do 8º ano e a docente da disciplina de Ciências da escola indígena expressam sobre o corpo; b) analisar as concepções acerca do corpo manifestadas pelos alunos e a relação com suas vivências familiar, comunitária e escolar; c) caracterizar como estão sendo trabalhadas as ideias sobre corpo expressas nos documentos, especificamente no currículo da escola indígena; d) averiguar como as concepções acerca do corpo manifestadas pelos alunos se relacionam, especificamente, com a vivência na disciplinas de Ciências.

Como percurso para alcançar as respostas relativas às questões da pesquisa organizo esta dissertação em quatro capítulos, os quais passo a apresentar:

O primeiro capítulo, intitulado "Corpo e Cultura: educação, identidade e interculturalidade" objetiva compreender, no âmbito da interculturalidade, da demarcação da identidade e do hibridismo cultural, as relações entre corpo e cultura. Para tanto, o capítulo está estruturado em dois tópicos. No primeiro, demarcou-se a trajetória da cisão corpo-mente no pensamento ocidental, o processo de escolarização dos corpos e as tentativas de reunificação do homem sob a lógica da cultura e suas dimensões expressivas e simbólicas. No segundo tópico, buscou-se explorar a construção de identidades no cerne da cultura e como nas sociedades modernas com seus processos de aproximação e isolamento é fundamental pensar a dimensão humana sob o enfoque da interculturalidade e do hibridismo cultural.

O segundo capítulo, denominado "O Mosaico da Sustentação Metodológica da Pesquisa" - refere-se ao universo de esteio metodológico, quando são apresentados o delineamento do estudo, o cenário pesquisado, a escolha dos sujeitos da pesquisa, sua abordagem, as técnicas de coleta dos dados e a utilização da ATD.

O terceiro capítulo, identificado como “História, Cultura e Educação Escolar do Povo Xokó: aproximações com o ensino de Ciências” tem por finalidade apresentar a trajetória histórica, cultural e educacional do Povo Xokó e o corpo no contexto dos documentos oficiais. Para tanto, o capítulo foi dividido em duas partes. A primeira conta a trajetória de luta e resistência pela manutenção das terras indígenas Xokó, marcada por relações de conflitos com o homem branco, no período compreendido entre os séculos XVII e XVIII, o surgimento de missões jesuítas e extinções dos aldeamentos e a retomada definitiva das terras e os modos de vida e condições de sobrevivência na atualidade que demarcam as práticas cotidianas na defesa dos seus princípios étnicos de autonomia e constante reafirmação da sua identidade. Na segunda parte são analisadas as abordagens sobre o corpo nos documentos que apresentam as diretrizes para o ensino de Ciências, notadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular Nacional Indígena (RCNEI¹⁰), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e o currículo da escola, *locus* dessa pesquisa.

No quarto capítulo, denominado de “Revisitando o Corpo na Comunidade Indígena Xokó” – são apresentadas as análises da coleta de dados realizada junto aos alunos e a professora de Ciências, identificando as ressonâncias dos discursos dos sujeitos pesquisados, relacionando-os ao *corpus* teórico utilizado para fundamentar esse estudo, vinculando também ao que foi visto nos documentos oficiais que tratam das diretrizes para o currículo escolar, especificamente no ensino de Ciências e a ênfase sobre a abordagem do corpo.

Entendo que essa pesquisa poderá contribuir para o avanço do conhecimento sobre corpo e sua ressignificação na escola indígena, o que permitirá repensar o currículo numa perspectiva que reconheça o corpo como manifestação das identidades étnica, racial, cultural, geracional, sexual, de gênero e tantas outras presentes na escola. Permitirá, também, um novo olhar sobre a prática docente da pesquisadora e, por fim, acredita-se que essa pesquisa contribuirá para a abertura de frentes de investigação possíveis para o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, tanto no que se refere ao objeto estudado, quanto ao espaço de investigação: a escola indígena.

¹⁰ Apesar das críticas colocadas pelos intelectuais indígenas e pelos movimentos indígenas ao RCNEI, por não atender a realidade da educação escolar indígena atual, optamos por analisar esse documento por considerar que é o único documento da política nacional que traz as orientações curriculares, apontando a abordagem de conteúdo no campo das disciplinas, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena apresentam as orientações de forma mais ampla no que se refere à organização da escola e do currículo.

1 CORPO E CULTURA: EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE

Corpo, um organismo vivo em contato com outros organismos construído, por interação, organismos sociais. **Cultura**, tudo que o homem produziu e demarca suas características peculiares como sujeito vivente. **Educação**, dinâmica formalizada de preparação dos indivíduos para a vida em comunidade, dotando-os de conhecimentos necessários ao convívio e reprodução da vida. Indígenas, selvagens nativos que sofreram processo de aculturação por parte de colonizadores estrangeiros para inseri-los nos trilhos da civilidade.

Toda conceituação simples e direta obscurece as complexidades inerentes à grande aventura humana na Terra e sua demarcação como sujeitos fundantes de uma existência interativa com o planeta, seja na construção de relações socioambientais, seja de relações socioculturais. Por entender que os conceitos de **corpo**, **cultura**, **educação** e **identidade cultural** são complexos e demandam aprofundamento para apreender o movimento concreto de comunidades em construção, adesão, resistência e ressignificação de suas demandas culturais, este capítulo objetiva compreender as relações entre corpo e cultura no âmbito da interculturalidade, da demarcação da identidade e do hibridismo cultural. Tal empreitada pretende levar ao aprofundamento teórico que auxilia na interpretação da realidade concreta investigada, assim como fomentará o leitor a viajar no desafio de entender a dinâmica social e educativa das comunidades indígenas.

De saída, é necessário explicitar que o conceito de corpo, permeará todo o trabalho ancorado, no âmbito da interculturalidade, além dos aspectos biológicos. Nesse sentido, o corpo é visto como “[...] um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação [...]” (SILVA, 2000, p. 31).

1.1 CORPO, EDUCAÇÃO E CULTURA

A constituição do humano enquanto corpo, sua inserção no campo da educação tanto nas suas formas de educá-lo quanto de compreendê-lo, se depreende a partir de uma trajetória histórica: da *episteme* da cisão corpo-mente no mundo ocidental até a sua materialização na educação formal nos confrontos de perspectivas homogeneizadoras e

monoculturais com dimensões plurais e interculturais. Tal trajetória se dá, não de maneira linear e pacífica, mas de maneira intrincada e tensa.

Conforme Zoboli (2007) compreender a aventura de ser humano no mundo pressupõe refletir acerca de uma dada *episteme* que é histórica, contextualizada, que ilustra tensões na afirmação do ser, nas relações de poder e nas práticas cotidianas. Para o estudioso, a existência humana

[...] se dá através do corpo. Pelo corpo o humano estabelece suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. O sentir, o pensar e o agir, caracterizam a existência e a vida humana, essa tríade, no entanto, não se dá de modo fragmentado e linear, mas sim, através de uma rede complexa de interações que se dão na dimensão corporal humana. Pelo corpo eu percebo, pelo corpo eu analiso e pelo corpo eu (com)existio no mundo (ZOBOLI, 2007, p. 46).

Nessa trajetória, é comum observar uma tradição filosófica que dimensiona o homem de maneira universal e totalizante sob prismas de dominação política, científica e religiosa. Essa percepção só perdeu terreno no final do século XIX quando emergem, emergiram nas Ciências Sociais, percepções complexas do humano em sua interação com o meio circundante.

No percurso dessa dimensão universal e totalizante do humano, a partir dos gregos clássicos, notadamente Platão, o humano foi concebido de maneira dual. Cindido entre corpo e alma, o humano teria um espectro incorrupto, contemplador do conhecimento e do mundo das ideias que habita uma casca em mudança permanente de aparência e forma. Os cuidados físicos com o corpo, na teoria platônica, seriam um mecanismo de prolongamento da vida, mas sendo essencial o alimentar a alma com o conhecimento racional e filosófico. A célebre expressão ginástica para o corpo e música para a alma reflete a subserviência do corpo para elevação da alma (ZOBOLI, 2007).

Tal tradição dualista é demarcadora da percepção de corpo no mundo ocidental. Na versão cristianizada dos estudos clássicos gregos, denominada de escolástica ou neoplatonismo, a Igreja Católica ressignifica a cisão corpo-mente e impõe a subserviência do corpo, enquanto templo do espírito, morada do divino, a alma imortal soprada por Deus. O apóstolo Paulo no seu epistolário fundou os princípios canônicos da religião cristã, demarcando a corruptibilidade do corpo. Nas Epístolas aos Coríntios, em três momentos, o apóstolo se refere ao corpo como submisso ao espírito e à graça de Deus:

Vocês não sabem que são santuário de Deus e que o Espírito Santo habita em vocês? Se alguém destruir o santuário de Deus, Deus o destruirá. Pois o santuário de Deus, que são vocês, é sagrado (BÍBLIA, 2000, 1 Coríntios, 3: 16-17, p. 889). O corpo, porém, não é para a imoralidade, mas para o Senhor, e o Senhor para o corpo (BÍBLIA, 2000, 1 Coríntios, 6: 13, p. 891). Acaso não sabem que o corpo de vocês é santuário do Espírito Santo que habita em vocês, que lhes foi dado por Deus, e que vocês não são de si mesmos? Vocês foram comprados por alto preço. Portanto, glorifiquem a Deus com o seu próprio corpo (BÍBLIA, 2000, 1 Coríntios, 6: 19-20, p. 891).

Se a dimensão espiritual-religiosa-cristã solidifica a cisão corpo-mente, a racionalidade moderna, pautada na filosofia e na ciência, dará contribuição fundante à manutenção dessa dualidade. No século XVII, a síntese cartesiana, conforme atesta Zoboli (2007), traça um homem esquematizado, esquadrinhado e matematizável. Não se fala de um homem concreto que sente, chora, ri, deseja, mas uma síntese mecânica esquadrinhada em partes que dão uma dimensão, por somatória, ao todo. Este homem é dissecado pelos anatomistas, elevado espiritualmente pelos religiosos, compreendido em sua consciência pelos psicólogos, separado em tecidos, humores e órgãos por químicos e fisiologistas.

Na tradição do mundo ocidental, de Platão a Descartes, passando pela síntese dos cânones cristãos, acentuou-se, portanto, a oposição corpo-mente/alma: um sente, o outro pensa; um é corruptível, o outro é eterno; um é matéria, o outro é essência.

O século XIX provocará - face ao avanço das teses iluministas da razão e da ilustração como condutores da humanidade, ao avanço da industrialização e do trabalho como propulsores da vida humana, ao avanço das ciências humanas, notadamente a psicologia, a Sociologia e Antropologia, desmistificando o homem de sua subserviência ao transcendente - uma guinada no pensamento ocidental quanto à cisão corpo-mente. Filósofos como Marx, Nietzsche e Merleau-Ponty, em dimensões distintas, propõem superar a cisão e compreender a vida humana como unidade corpo e espírito, uma vez que o experimentar e o sentir se materializam no corpo (ZOBOLI, 2007).

O avanço da compreensão da união indissolúvel corpo-mente está posta por Damásio (2005), em obra essencial de refutação ao dualismo cartesiano. Para o neurocientista português, o próprio organismo (matéria física) é a referência básica para as interpretações do mundo, para a construção da subjetividade e das experiências: cérebro e corpo são indissociáveis; a interação do organismo com o ambiente é de conjunto.

O foco deste estudo, nesse capítulo, é fundamentalmente demarcar como se dá o processo de construção das ideias sobre corpo no mundo ocidental, contudo, é vital apreender

os avanços do conhecimento acerca das dimensões culturais do corpo enquanto espaço de manifestação do ser, da exposição, das singularidades, diferenças e alteridades. É significativo, nesse contexto, o avanço da sociologia e da antropologia para expor as contradições socioculturais manifestas no, pelo e para o corpo.

David Le Breton (2007) expõe de maneira didática que a corporeidade humana foi se manifestando e sendo compreendida como fenômeno social e cultural, como objeto simbólico, de representações e significados. O sociólogo francês destaca que a antropologia dá uma guinada nos estudos sobre o corpo no início do século XX a partir das contribuições de Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss. Mauss vai fundar o conceito de técnicas corporais, atestando que a técnica não se traduz na relação do homem com as ferramentas, mas na relação do homem consigo mesmo e suas capacidades de eficácia técnica. Nesse contexto, o homem em si, através do corpo, é seu primeiro e natural instrumento. As técnicas serão classificadas, conforme o sexo (construções sociais de diferenças gestuais entre homem e mulher), a idade (as significâncias gestuais próprias da infância, idade adulta e velhice), o rendimento e as formas de transmissão.

Ao estudar a obra de Mauss e seus relatórios de contatos com comunidades culturais dos mais diversos locais distintos do planeta, Lévi-Strauss (1975) salienta a necessidade de elaborar arquivos internacionais de técnicas corporais. Esse esforço propiciaria um amplo inventário de repertórios físicos dos grupos humanos, desvelando na gestualidade os contatos culturais, as trocas, as junções e ressignificações corporais, inclusive percebendo em que medida, nos processos de colonização, houve supressão, acomodação ou apropriação de gestos e técnicas corporais na lida cotidiana das comunidades.

Para Le Breton (2007, p. 44), “[...] a memória de uma comunidade humana não reside somente nas tradições orais e escritas, ela se constrói também na esfera dos gestos eficazes [...]”. Técnicas de nadar, caçar e pescar; posições sexuais ou de dar à luz; os modos à mesa; o fabricar de utensílios; os cuidados com a higiene; as maneiras de andar e dormir; as danças festivas ou rituais são todas técnicas com distintos graus de eficácia e simbolismo, sobretudo com demarcações claras de singularidades socioculturais.

Na sequência da compreensão dos signos e técnicas corporais e como vão se constituindo na percepção das distintas sociedades, Le Breton (2007) destaca sete elementos fundamentais: a gestualidade, a etiqueta, os sentimentos, os sentidos, as inscrições e marcas corporais, a discriminação; e a deficiência.

No âmbito da gestualidade, a comunicação corporal é tão significativa quanto a comunicação oral. Os gestos de encontro, as formas de olhar, as intensidades dos toques corporais vão demarcando distâncias e proximidades entre os sujeitos e as comunidades. A gestualidade humana nada tem de biológica, é toda ela preenchida de significados e constructos culturais.

A etiqueta corporal implica em códigos de relações tacitamente aceitos e respeitados pelos sujeitos que se comunicam e se relacionam. Tais normas são códigos implícitos que vão se solidificando e demarcando aproximações e distanciamentos entre os sujeitos. A carga simbólica posta nestas práticas está vinculada a certos mimetismos próprios da educação informal, ou seja, aprende-se por imitação, observação e convivência com os distintos grupos culturais.

Os sentimentos nunca são contidos, sempre são expressos corporalmente. Mesmo calados e tristes, sem verbalizar a tristeza, o corpo fala por sua própria compleição. Ainda que os sentimentos sejam individuais, há uma imensa carga sociocultural na forma como sentir e expressar as alegrias, dores, tristezas e desejos.

Para Le Breton (2007, p. 52),

[os] sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós, estão enraizados em normas coletivas implícitas. Não são espontâneos, mas ritualmente organizados e significados visando os outros. Eles inscrevem-se no rosto, no corpo, nos gestos, nas posturas, etc. O amor, a amizade, o sofrimento, a humilhação, a alegria, a raiva, etc. não são realidades em si, indiferentemente transponíveis de um grupo social a outro. As condições de seu surgimento e a maneira como são simbolizados aos outros implica uma mediação significativa [...].

A tradição científica da Biologia mostra que tanto os sentidos como as percepções sensoriais são como apreensões de órgãos específicos do corpo humano. Em contrapartida, é fundamental entender que os sentidos são apreensões sociais e culturais. A forma como se percebem cores, sons, cheiros, gostos e texturas está sintonizada diretamente com a inserção cultural, espaço e a forma de pertencimento social.

As marcas e inscrições corporais, tão em voga atualmente, como tatuagens e *piercings*, são expressões significativas do coletivo nos corpos individuais. Desde os signos e rituais às inscrições guerreiras, o corpo é a expressão visual patente do que se quer demonstrar, do grupo a que se pertence, de que relação se pretende estabelecer com os outros e com a comunidade em que se está inserido.

O corpo é espaço de construção de imaginários, dentre eles a discriminação que toma forma mais evidente no racismo. No entender de Le Breton (2007), o discriminar está ancorado no princípio preguiçoso da classificação que só percebe o aparente, o visual, no qual o corpo é uma coisa preenchida de estigmas. O outro, diferente visualmente de mim, é percebido sob a ótica imaginária do conceito de raça como inferior, sem história, sem valorização própria. A dimensão racista é tão profunda quando não é perceptível a diferença biológica e visual no corpo, se erguem formas de demonstrá-la corporalmente, a exemplo das estrelas amarelas dos judeus na Alemanha nazista.

Por fim, a deficiência física, principalmente a visível ou expressa corporalmente, é tratada de modo diverso em distintas culturas. Longe de ser um aspecto anatomofisiológico, a deficiência revela uma dada forma de percepção do outro como anormal, homem pela metade, não funcional. A deficiência explicita a dimensão do corpo como sendo homem ou coisa do homem, afinal o sujeito é deficiente sob determinada ótica, ou está deficiente para determinadas funções sociais? Sempre, nesse sentido, a deficiência é sociocultural, nunca apenas biológica.

O que vale destacar nesses elementos expostos por Le Breton (2007) é que os mesmos têm pouca, ou nenhuma, relação com a educação formal, a escolarização. São caracteres culturais que vão sendo incorporados na vida cotidiana, nas práticas e tradições diárias, na exemplificação de pais e familiares. Nesse sentido, como a escola demarcou uma formação sobre o corpo? Historicamente, como se educou a juventude para perceber a si mesmo enquanto sujeito de cultura e como ela se manifesta no e pelo corpo?

Historiadores da educação como Manacorda (1992) afirmavam que o movimento humanista, de modo mais significativo o iluminismo, vão solidificar uma percepção do homem como construtor de si mesmo. Estava em curso um projeto, alçado na política de estado na revolução francesa, de escolarização com amplo alcance social. A ideia central de que uma civilização só se constrói a partir de uma formação humana ilustrada, pautada na ciência, nas artes e no individualismo prático.

Nesse contexto, começa a se constituir, conforme assevera Nóbrega (2005), uma educação do corpo. Desde os renascentistas, passando por Rousseau até Pestalozzi, a educação com base na ciência médica de matriz biológica determinará uma educação do corpo que visava civilizar as paixões, disciplinar os desejos e valorizar o corpo por meio de exercícios físicos. A ginástica, a partir do século XIX, foi um dos elementos de

pedagogização da sociedade: um novo código de civilidade, uma pedagogia dos gestos e das vontades, uma higienização dos movimentos.

Amparada na ciência médica, a educação do corpo tem princípios ergonômicos e disciplinares na disposição dos alunos e na vigilância dos corpos, na separação entre meninos e meninas. Mas é na Educação Física sua principal contribuição: era preciso fortalecer os corpos para o trabalho, para a disciplina e para a maternidade e afazeres corporais, no caso das mulheres. Essa lógica permanece atual face ao desenvolvimento, no século XX, das pedagogias ativas ou escolanovistas. Segundo Nóbrega (2005), no ideário da Escola Nova, a educação do corpo fundamentou-se na instrumentalidade e no aprendizado da civilidade, na educação da sensibilidade, através dos jogos e das artes. Tal concepção compreende o corpo como elemento acessório, instrumento de trabalho no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, ou seja, reflete a cisão corpo-mente.

Radicalizando a crítica a essa concepção ainda vigente no imaginário dos professores, Candau (2011) atesta que, não obstante os avanços pedagógicos significativos da Escola Nova, suas abordagens centradas no desenvolvimento psicoafetivo dos indivíduos limitam uma compreensão das dimensões históricas e socioculturais dos sujeitos e suas comunicações com o meio social em que se inserem e nos quais os mesmos operam sua formação e trocas culturais.

Sob a ótica dos elementos apontados acima por Le Breton (2007) e sua dinâmica de relações culturais que se comunicam e demarcam a existência corporal dos sujeitos, reflete-se acerca da trajetória de conformação de um dado projeto pedagógico no mundo ocidental que tende à universalização do conhecimento e à uniformização da formação humana. Nesse esteio, como pensar a educação das comunidades indígenas, suas singularidades, seus signos corporais?

Estudos vêm sendo desenvolvidos nessa direção como forma de compreender as resistências estabelecidas e a construção de novas redes de significado, inclusive no corpo, sobre o corpo e pelo corpo. Significativo é o estudo de Grando (2004) que investigou as relações estabelecidas entre os Bororos¹¹, a sociedade regional que está inserida e o processo

¹¹ “Os Bororos são uma tribo indígena brasileira do estado do Mato Grosso e também é o nome da língua falada por essa tribo. Seu tronco linguístico é o Macro-Jê, autodenominada Boe. Os Bororos também são conhecidos pelos nomes de “Coroados” ou “Parrudos”. Sua população atualmente é de cerca de 2000 indivíduos, que são tradicionalmente caçadores e coletores, porém adaptaram-se à agricultura, da qual extraem sua subsistência. Dentro de cada clã há uma comunhão de bens culturais (nomes, cantos, pinturas, adornos, enfeites, seres da natureza) que só podem ser usados pelos membros desse determinado clã, a não ser que este direito seja

de escolarização construído por missionários salesianos que já data desde início do século XX.

No entender da estudiosa é necessário compreender as escolas indígenas como espaços de fronteira, qual seja um ambiente de mediações entre culturas e etnias diversas construindo novas redes de significação. Nesse contexto acontecem frequentes confrontos e tensões entre saberes tradicionais da comunidade e os escolares que tendem à universalização¹².

O uso do termo fronteira não é espacial, mas cultural e simbólico. Campo de tensões e afirmações culturais, uma vez que cada cultura

[...] expressa um conjunto de escolhas pelas quais se diferencia e que são aperfeiçoadas permanentemente, utilizando no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmos, seu lugar nesse universo distinto e significativo, em que pesam as relações interétnicas e interculturais estabelecidas e os seus contextos históricos específicos. A cultura ainda permite a regulação dos comportamentos e se expressa no modo como esse tempo e esse espaço se ordenam e se distribuem, nos significados que lhe são atribuídos, nos valores que os distinguem, nas normas que os salvaguardam (GRANDO, 2004, p. 43).

É no domínio da cultura que essas comunidades buscam resgatar sua autonomia e reafirmar suas diferenças. Isso posto, pensando a dimensão da corporeidade, das representações do corpo e afirmações do mesmo como espaço de tensão e identidade cultural, as civilizações indígenas no Brasil, segundo os estudos de Grando (2004), colocam o corpo em uma posição central organizadora: Inicialmente, os movimentos, posturas, roupas, sinais, representações revelam dado imaginário da distinção entre o índio e o “civilizado”. Tais mecanismos corporais servem tanto para reafirmar a identidade indígena, quanto a do “branco” assumida por alguns indígenas; e, em seguida, em torno dos corpos que se constroem mitologias, histórias, papéis sociais e a hierarquia da comunidade.

participado a outras pessoas em "pagamento" por favores recebidos. Os boboros habitam a região do planalto central de Mato Grosso e estão distribuídos em cinco terras indígenas demarcadas: Jarudore, Meruri, Tadarimana, Tereza Cristina e Perigara. Com uma história de muita resistência ao avanço das frentes e expansão de territórios, a "pacificação" com o povo Bororo ocorreu no final do século XIX". Disponível em: <http://www.sigev.com.br/hot_sites/asami2008/indio.php>.

¹² O termo “Fronteira”, segundo Silva (2000), é utilizado nos estudos da cultura para ressaltar “[...] o caráter instável, transitório e incerto da formação da identidade social e cultural. Num cenário de instabilidade identitária, as pessoas estão constantemente cruzando as fronteiras da identidade racial, sexual, nacional, étnica etc. [...] Nas análises educacionais pós-estruturalistas, assinala tanto a possibilidade de transitar entre diferentes identidades, vistas como fluidas e instáveis, quanto entre diferentes formas de conhecimento, cujas fronteiras são vistas como pouco nítidas e distintas”. SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Desse modo, as técnicas e estéticas corporais, além dos cuidados com o corpo, revelam uma dada educação inscrita nele que fabricam dado modo de viver na sua comunidade. Pela via da escolarização, a escrita desses corpos ganha relevância nas perspectivas biológicas padrão, em contraste com os corpos indígenas em ação cotidiana. Que corpos são esses da educação escolarizada? As singularidades presentes em cada corpo são reconhecidas? O currículo escolar tem espaço para esse corpo que extrapola a estrutura anatomofisiológica?

É preciso retomar as repercussões concretas nos corpos das manifestações consagradas como biológicas. Le Breton (2007) reflete que condutas práticas comandadas por dados fisiológicos, tais como dor, fome, sede, são influenciadas ou fortemente orientadas por dados sociais, culturais ou psicológicos. A expressão homem não aguenta dor, muito popularizada, nada tem de biológica, mas de construção sociocultural. De igual modo, as impressões de dor, fome e sede irão sempre variar de acordo com sua dinâmica social específica.

Os cuidados higiênicos determinados por tradição escolarizada nos estudos da Ciência e, especialmente na Biologia, obedecem ao modelo médico que se aproxima dos padrões da média da população do ocidente, mas que variam de modo significativo, seja nas classes mais pobres (por falta de condição estrutural), seja em outras civilizações com paradigmas culturais distintos. Diante desses aspectos, Le Breton (2007) afirma a necessidade de superar a ideia de que a Biologia tem amplos poderes na compreensão, exposição e representação do corpo. É preciso desmistificar a simplificação da Biologia que traz o mundo natural para decalcar sobre as ações humanas.

Diante dessa complexidade, o estudioso afirma que

[...] a sociobiologia é obrigada a privilegiar argumentos impositivos oriundos do imaginário biológico. Ela afasta a preocupação de observar o homem real que vive em dada sociedade num dado momento; de fato, prefere o estudo dos mecanismos neurológicos dos comportamentos ao estudo das relações do homem com o mundo. Prefere os mecanismos musculares às ações da corporeidade humana. Para evitar encontrar a complexidade da troca das significações sobre a qual se funda a condição social do homem, ela prefere falar de troca de "informações" com a vantagem, bem considerável na sua opinião, de assim dissolver a dimensão simbólica e de poder comparar as trocas de célula para célula com as existentes entre os homens vivos, como se fosse questão de estar tratando da mesma ordem de fatos. Além deste empreendimento de dissolução do sentido e do valor, a sociobiologia, para justificar sua perspectiva, deve também fazer vista grossa às formidáveis

variações culturais (ou até mesmo pessoais) que pincelam o espaço social com suas incontáveis particularidades (LE BRETON, 2007, p. 64).

Seja na dimensão da escolarização, seja nos aspectos da evolução da ciência médica e suas representações por imagens do corpo (ultrassom, tomografias, ressonâncias), o homem, enquanto ser biológico, mas que afirma sua humanidade no terreno da cultura, não pode continuar a ser um apêndice impalpável do próprio corpo. A ciência médica e a Biologia tendem a buscar a objetividade e suprimir o símbolo, erradicar o imaginário. Os atlas de anatomia, as representações imagéticas do corpo nos livros didáticos de Biologia, ou o insípido esqueleto na sala de aula não representam a história, os dramas, risos e tragédias de cada narrativa sociocultural dos indivíduos, nem da comunidade. (LE BRETON, 2007)

Compreende-se, portanto, que o corpo não é instrumento humano, mas o homem em sua manifestação cultural concreta. Desse modo, não é possível admitir o corpo como apenas instrumento de práticas educativas. Para Nóbrega (2005), a educação precisa ir além da sua instrumentalidade, da abordagem científica biológica, de sua ilustração nas Artes e da sua movimentação mecânica na Educação Física. A escola precisa admitir o corpo como portador de tensões culturais, étnicas, de gênero, de pertencimentos sociais. Esse corpo pertence a um sujeito que pensa, sente, vive e morre.

Pensar essa proposta de educação do corpo, principalmente em uma escola indígena, pressupõe demarcar o conceito de diferença como orientação de análise. Em contraste ao conceito de diversidade, compreendido como uma essência social dada, qual seja a tolerância da coexistência de distintas formas de existência cultural, aponta-se o valor da diferença, uma política de identidade ou, conforme Silva (2000, p. 42), em um “[...] um processo social estritamente vinculado à significação”.

Assim sendo, cabe compreender, como se estruturam os conceitos de identidade e cultura em tempos tão complexos para ser/estar no mundo.

1.2 IDENTIDADE E CULTURA: INTERCULTURALIDADE E HIBRIDIZAÇÃO

A conformação de um corpo multifacetado no ocidente, no qual as dimensões histórica, econômica, política, social e religiosa se imbricam, revela uma tensão permanente

na busca de seu lugar/estar no mundo, uma profunda tensão que caracteriza o sujeito e o identifica.

Retoma-se a questão de como se definiu, notadamente no campo da antropologia, a demarcação do conceito de homem e de cultura. O conceito de cultura vem sendo alvo de debates e conflitos desde fins do século XIX, haja vista que distintas matrizes teóricas o enfocam sob prismas que possibilitam olhares multifacetados sobre a realidade.

Segundo Silva (2000), a essência da cultura flui desde as análises neomarxistas que a colocam no âmbito da superestrutura (distinto da base econômica estrutural) e seus relativos graus de autonomia, passando por contribuições sociológicas que demarcam a cisão entre erudito e popular como imposição de uma cultura dominante reproduzida, prioritariamente, pelo sistema educacional, até as abordagens interculturais que a definem como um campo de luta entre diferentes grupos sociais na busca de sua significação. Nesse caso, cultura articula na educação dois campos fundamentais: o conhecimento e a identidade.

Isso posto, a antropologia transmite uma segurança teórica fundante ao desbravar comunidades plurais em locais intocados pela civilização ocidental e em processos de imbricamento de seus caracteres com outros advindos do exterior. Diante de políticas colonialistas, em voga desde o século XVI, a antropologia denunciou as ações de imposições culturais realizadas pela compreensão de que esses povos não tinham cultura.

Contrariando tais teses, Geertz (2008) afirma que o ser humano

[...] sem cultura seria, provavelmente, não um macaco intrinsecamente talentoso, embora incompleto, mas apenas uma monstruosidade totalmente sem mente e, em consequência, sem possibilidade de ser trabalhada. Como o repolho com quem tanto se parece, o cérebro do *Homo sapiens*, surgindo do arcabouço da cultura humana, não seria viável fora dela. (GEERTZ, 2008, p. 50).

A cultura enquanto território demarcador do que é humano torna-se o âmbito das construções das identidades de indivíduos e comunidades em suas singularidades e alteridades. Portanto, novamente retoma-se o conceito de diferença, visto que as identidades culturais só podem se revelar no contraste com outras identidades, sejam individuais ou coletivas. Ao traçar uma cartografia dos estudos culturais, Ecosteguy (2010) reafirma a fluidez e dinamicidade do conceito de identidade cultural como uma busca permanente. Os homens as constroem a todo o momento, em contraste com seu passado, suas condições do

presente, suas projeções de futuro, reafirmando enquanto humanos em seu constante movimento de ser.

Não obstante, os avanços conceituais, ainda que se aborde sobre identidades culturais plurais, ao longo da história do mundo ocidental buscou-se construir indivíduos (e corpos) unificados, pautados em uma formação humana universalizante e unificadora do conhecimento formal. De modo conflitante, vive-se hoje, conforme Stuart Hall (2005), uma crise do homem moderno cujas novas identidades vão se fragmentando e se interpenetrando, revelando uma descentralização dos homens de seu mundo social e cultural. Quem sou eu? Qual lugar a que pertenço? Que relações estabeleço com os outros e que determinem quem sou e qual grupo/comunidade estou inserido? Tais questões, se não são feitas diuturnamente pelos sujeitos, são a tônica das relações cada vez mais descentradas do ambiente moderno.

Ainda na concepção do estudioso, vive-se um contexto singular no século XXI visto que as identidades fragmentadas desvelam o que denomina de sujeito pós-moderno. Distinto do sujeito do iluminismo, centrado, unificado, dotado das potencialidades da razão, consciência e ação, bem como do sujeito sociológico, sem autonomia e autossuficiência, já que formado pelas mediações de valores, sentidos e símbolos da cultura que habitava, o sujeito pós-moderno escancara a descentralização de si mesmo.

Segundo Hall (2005, p. 12-13), o sujeito pós-moderno é

[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, não biologicamente.

Tomando por princípio o avanço da globalização, dos processos culturais interconectados, atravessam fronteiras nacionais aproximam e estreitam laços de comunidades, organizações e instituições em novas relações de espaço-tempo, apreender a dinâmica das práticas culturais, suas formas de estar e representar o mundo de comunidades locais como os Xokó é vital para entender essas novas configurações culturais.

No entender de Fleuri (2003, p. 9) globalizar pode

[...] significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade.

Colabora para esse pensamento Hall (2005) ao entender que a globalização superou a lógica das identidades nacionais, se sobrepondo às comunidades particulares diluindo outras identificações culturais. Vivem-se agora três consequências desse processo: uma desintegração das identidades nacionais pelo avanço de certa homogeneização cultural; uma resistência a esse processo e o consequente reforço às características particulares das comunidades, ressaltando suas singularidades; e, por fim, uma dinâmica de imbricação cultural revelando novas identidades de caráter híbrido¹³.

Nessa contenda emergente, em que medida se insere a comunidade Xokó no estado de Sergipe? Como esses sujeitos, em relação direta com as demais comunidades em vias de globalização, percebem suas singularidades culturais? As características, demandas e práticas socioculturais dos Xokó se aproximam da homogeneização cultural própria do mundo globalizado de estilos, imagens e consumos; da resistência ao processo e demarcação de seus caracteres culturais; ou de uma hibridização cultural?

Compreender a dinâmica das diferenças culturais e sua inserção no contexto globalizado, as singularidades demarcadoras das relações históricas entre os indivíduos, as comunidades e as suas bases culturais é o foco do multiculturalismo. Em uma apreensão intercultural desses processos, Candau (2011) concebe três paradigmas multiculturais: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista (ou monoculturalismo plural), e o multiculturalismo interativo (ou interculturalidade).

No multiculturalismo assimilacionista perspectiva-se uma política de integração e incorporação de todos os sujeitos e comunidades a uma dada cultura hegemônica. Pensando a dinâmica educacional, promove-se uma universalização da escolarização na qual o currículo e as relações dos indivíduos entre si e com o conhecimento, se manifestam em vetor único à cultura comum.

Por seu turno, o multiculturalismo diferencialista enfatiza o reconhecimento das diferenças entre sujeitos e entre sociedades, a promoção das diversas identidades culturais de maneira que possam se expressar livremente. Assume-se aqui, uma posição essencialista das

¹³ Problematizando a ideia de um modo de vida global, Ecosteguy (2010, p. 153) parafraseia Stuart Hall afirmando que “[...] as pessoas modernas, de todos os tipos e condições, cada vez mais como uma condição de sobrevivência, parecem ser membros, simultaneamente, de muitas e sobrepostas ‘comunidades imaginadas’; e as negociações entre e através dessas complexas ‘fronteiras’ são características da própria modernidade”. Entendo que, tais ‘comunidades imaginadas’ podem ser ilustrativas, ou mesmo a condição objetiva mais palpável, de sobrevivência hoje das comunidades interétnicas, notadamente as indígenas. (ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais** – Uma versão latino-americana/ ed. on-line – Belo Horizonte: Autêntica, 2010).

identidades culturais estimulando a concentração das mesmas em organizações próprias de caráter homogêneo (comunidades, escolas, associações), o que tem gerado certos *apartheids* socioculturais.

Em contrapartida a essas abordagens hegemônicas, Candau (2011) defende um multiculturalismo interativo por entender que uma dimensão intercultural, articulam-se à políticas de igualdade com as de identidade, alçando possibilidades democráticas e inclusivas. Nessa perspectiva, algumas características são enfatizadas: promove a inter-relação de diferentes sujeitos e comunidades de uma sociedade; rompe com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais; concebe as culturas em um contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; percebe o atravessamento das relações de poder e discriminação social, demarcando a construção de suas identidades; dimensiona o diálogo, ressaltando a diferença, entre saberes e conhecimentos. Enquanto estes buscam a universalização monocultural, aqueles são produções dos próprios grupos socioculturais ao realçar suas práticas cotidianas, tradições, visões de mundo e relações/comunicações com outros grupos.

Diante da pluralidade dos ismos, depreende-se que essa questão não é simplória, nem do ponto de vista teórico e acadêmico para pensar as dinâmicas culturais, nem do ponto de vista prático (político e educacional) para fazer dialogar as diferenças culturais. Hall (2006) estabelece certa distinção entre multicultural e multiculturalismo.

Multicultural é qualificativo, pois se refere às características sociais e os problemas de governabilidade em sociedades com múltiplas comunidades culturais que, por seu turno, pretendem construir modos de convivência em comum. Já o multiculturalismo é substantivo, pois se relaciona à compreensão das estratégias e políticas para administrar a diversidade e multiplicidade de sujeitos, instituições e práticas em sociedades multiculturais. Com isso, o multiculturalismo é sempre inacabado, haja vista que as estratégias e políticas vão sendo construídas no cotidiano concreto de tensões e projetos de afirmação de identidades.

Para Hall (2006), essas estratégias são tão complexas que o multiculturalismo é criticado por todas as vertentes políticas possíveis: pela direita conservadora, que defende a pureza cultural da nação; pelos liberais, ao defenderem a universalidade e neutralidade do Estado, por isso condenam políticas específicas de integração de grupos minoritários ou em situação de abandono e opressão. E pela esquerda quando critica a inserção de grupos oprimidos sem radicalizar o ataque à estrutura econômica, ocultando a real luta de classes.

Diante de tal quadro, o que legitimariam estudos e ações multiculturalistas? A necessidade de continuar estabelecendo tensões, de ampliar a visibilidade das diferenças culturais e ratificar a inserção de grupos culturais historicamente oprimidos no cerne da sociedade democrática.

Uma questão ilustrativa é exposta por Hall (2006) quanto às dimensões conceituais e práticas de raça e etnia. Usando o exemplo da Inglaterra, o avanço da diáspora de diversos imigrantes trouxe aos ingleses o convívio com esses termos. No entanto, se “ser inglês” (um significante vazio se não estiver ligado a outro “ser” em contraponto) sempre esteve ligado à raça, posto que o inglês se percebe historicamente como “branco”, a partir da década de 1950, raça (referindo-se aos afro-caribenhos) e etnia (referindo-se aos asiáticos) entram definitivamente no vocabulário comum para se referir ao “outro”¹⁴.

Reservadas as devidas proporções, podemos estabelecer nexos com a situação brasileira na formação de sua nacionalidade e seu povo. “Ser brasileiro” é um significante cultural que envolve quais sujeitos? Brancos, negros, pardos, índios? Que tipo de classificação é esta? Raça, esse conceito sem nenhum fundamento científico, mas preenchido de significados e significantes culturais é usado no Brasil para se referir ao afrodescendente, esse termo impreciso que se ampara em bases visíveis diferenciadoras: a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do rosto. Tal classificação, sustentada por bases, em tese, biológicas, serve como justificativa e legitimação das diferenças sociais, políticas e culturais.

Em contrapartida, etnia é usada no Brasil para qualificar os indígenas, outro termo complexo, haja vista a imensa variedade de comunidades tribais que podem se qualificar como tal, com suas infinitas distinções sociais, políticas, religiosas e culturais. Se o ser indígena não é portador de algo tão visível e discriminatório quanto a negritude, constroem-se narrativas quanto aos seus caracteres culturais também transmitidos pela dimensão biológica, notadamente pelos casamentos endógenos nas comunidades. Ser negro e índio no Brasil tem peculiaridades próprias e eclodem no âmbito escolar.

Daí que as identidades culturais não estão vinculadas à nação, nem a cor da pele ou etnia (no sentido biológico), mas a constructos culturais dinâmicos. Para Hall (2006), a

¹⁴ “Destaque-se que Stuart Hall nasceu na Jamaica e traçou sua carreira acadêmica na Inglaterra, sendo um dos fundadores da corrente de Estudos Culturais. Tornou-se fundador e um dos diretores do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea na Universidade de Birmingham. Negro, sua trajetória intelectual reflete todas as tensões de demarcação de um intelectual que aprofundava as questões culturais, ressaltando o significado de suas diferenças. Considerava-se um “intelectual diaspórico”, aquele que se forma na tensão e negociação entre suas matrizes culturais e os espaços que historicamente vai ocupando, ressaltando a formação de uma cultura híbrida. Ver a entrevista de Stuart Hall a Kuan-Hsing Chen, intitulada “A formação de um intelectual diaspórico”.

formação humana é essencialmente híbrida, pois é um processo de tradução cultural, constantemente em transformação, jamais previsível.

A identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida, mas é justamente por resultar de formações históricas, de histórias e repertórios culturais, de enunciação muito específicas, que ela pode constituir um posicionamento, ao qual se pode chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que se assume e com as quais se identifica. É necessário viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades (HALL, 2006) e se constitui em um desafio de compreender como são construídas as identidades no espaço escolar, considerando a expressão das particularidades da cultura dos alunos, percebida nas relações ~~que se estabelecem~~ estabelecidas no cotidiano as quais irão colaborar na definição dos padrões culturais que diferenciam um aluno do outro.

Nesse sentido, destaca-se a relevância de construir na escola um currículo intercultural considerando o que assevera Souza e Fleuri (2003, p. 69) preocupados com as

[...] relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

Essa percepção permite colocar-se diante do diferente, do imprevisível, do improvável, que não pode ser apropriado, mas apenas percebido na sua especificidade que a singularidade torna diferente e precisa ser vista e respeitada como forma de encontro com a alteridade que está em cada um.

Destarte, torna-se relevante compreender como povos, a exemplo dos Xokó, percebem a si mesmos enquanto sujeitos de cultura. Como representam seus corpos na negociação entre seus saberes locais e as perspectivas de conhecimento escolarizado. Tais construções e histórias de identidade começam a ser desnudadas nesse estudo, considerando a sua historicidade, seus modos de vida que revelam o que são no presente considerando a sua trajetória de vida.

2 O MOSAICO DA SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Com o objetivo de explicar detalhadamente os princípios metodológicos desta investigação e clarificar aspectos de natureza metodológica que orientaram o estudo, apresento neste capítulo os instrumentos e métodos de pesquisa utilizados para atingir os objetivos propostos. Dessa forma, descrevo a abordagem da pesquisa, em seguida, exponho o cenário da pesquisa, os sujeitos participantes, as estratégias escolhidas para a coleta de dados e o método de análise selecionados para o referido estudo.

2.1 ABORDAGEM - CENÁRIO – E SUJEITOS DA PESQUISA

A trajetória metodológica foi definida a partir das leituras e reflexões sobre o que é a investigação científica. Para tanto, as palavras de Minayo (1993, p. 23) foram orientadoras desta ação investigativa, quando considera que o ato de pesquisar é “[...] atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade [...]”. Assim, pretende-se desvelar o universo a ser pesquisado, considerando a necessidade de responder à complexidade e singularidade envolvidas com o objeto de estudo.

Nesse sentido, compreende-se, também, o ato de pesquisar, a partir dos estudos de Gil (1999, p. 42), como um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico em que o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos [...]”. Com estas reflexões metodológicas, dá-se início ao percurso investigativo a partir da abordagem qualitativa que se justifica por apresentar como uma de suas características fundamentais o contato direto e intensivo com o estudo realizado, ampliando os dados qualitativos, penetrando no âmago das reflexões e representações subjetivas dos pesquisados e do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa, entre outras características consideradas por Bogdan e Biklen (1994, p. 49), apresenta uma nuance fundamental que “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Nesta perspectiva, torna-se necessário que o pesquisador desenvolva a capacidade para analisar e integrar os dados, tendo em vista a variedade de material coletado a partir do contato estabelecido com o ambiente onde está sendo realizada a pesquisa e com os sujeitos

pesquisados. Constatase a necessidade de compreender o contexto investigado com o objetivo de descrever, de forma detalhada, tudo o que envolve o objeto de estudo.

Ainda no pensar desses estudiosos, cinco características são possíveis de serem observadas numa investigação qualitativa, também observadas nesse estudo, que são: 1) A fonte direta de dados é o ambiente natural e o principal instrumento é o investigador; 2) Os dados recolhidos são predominantemente descritivos; 3) Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados; 4) A tendência predominante na análise dos dados é indutiva; 5) O significado é de importância vital - os pesquisadores questionam os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber "[...] aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem [...]" (PSATHAS¹⁵, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Neste contexto, o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ocorre com a finalidade de compreender a dinâmica interna das situações que envolvem o objeto estudado; ao tempo em que se busca o alinhamento dos objetivos, o diálogo triangular a partir dos referenciais teóricos, o desvelamento dos dados e informações contidas nos documentos pesquisados e o olhar do pesquisador. Foi justamente nas trilhas desse percurso metodológico que se deu a análise, envolvendo as concepções sobre corpo manifestadas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da escola indígena Xokó.

As pistas favoreceram a leitura e a compreensão dos processos realizados pelos alunos para a apropriação dos conteúdos programáticos relativos ao corpo, presentes no currículo escolar e sua aplicabilidade na prática cotidiana; averiguar, por meio dos discursos articulados pelos discentes, as impressões acerca do próprio corpo e identificar as práticas desenvolvidas por eles na manifestação das suas corporeidades, observadas na comunidade Xokó e no Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro.

Segundo dados da matrícula da escola, no ano de 2016, havia 69 (sessenta e nove) alunos, desses, 16 (dezesesseis) estavam no Ensino Médio (EM), 31 (trinta e um) nos anos iniciais do EF e 22 (vinte e dois) nos anos finais do EF. Neste estudo, os participantes são 08 (oito) estudantes do 8º ano do EF, dos quais, 03 (três) são do sexo feminino e 05 (cinco) do sexo masculino e a professora do componente curricular Ciências.

Sendo o colégio indígena Estadual Dom José Brandão de Castro, o *locus* da pesquisa e tendo o componente curricular de ciências como área pesquisada, apresento, a

¹⁵ PSATHAS, G. **Phenomenological sociology**. New York: Wiley, 1973.

seguir, os sujeitos deste estudo e seus codinomes, usados nas etapas da ADT (unitarização, categorização e metatexto) com a finalidade de resguardar a identidade individual e destacar a similaridade coletiva de símbolos culturais dos Xokó

Quadro 01 – Sujeitos da Pesquisa

Número de sujeitos	Sujeitos da pesquisa
01	Professora da disciplina de Ciências
08	Alunos

Fonte: Autoria própria (2017).

Quadro 02 – Codinomes¹⁶ dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos	Sexo	Posição	Codinome	Significado
01	Feminino	Professora	Caiçara	Terra indígena Xokó
02	Feminino	Aluna	Jurema	Bebida usada no ritual sagrado
03	Feminino	Aluna	Maracá	Instrumento usado no Toré
04	Feminino	Aluna	Estrela Dalva	Nome do barco que serve para o transporte do povo Xokó
05	Masculino	Aluno	Toré	Dança indígena sagrada
06	Masculino	Aluno	Urucum	Fruto usado na fabricação da tinta para a pintura dos corpos
07	Masculino	Aluno	Covo	Arma usada para pescar
08	Masculino	Aluno	Araticum	Fazenda do povo Xokó
09	Masculino	Aluno	Ouricuri	Local onde é realizado o ritual sagrado

Fonte: Autoria própria (2017).

A escolha da turma do 8º ano do EF foi baseada em dois critérios. O primeiro levou em consideração a faixa etária dos discentes que estão adentrando na juventude e que vivenciam, portanto, mudanças corporais e psicológicas que poderão intervir nas práticas relacionadas ao corpo manifestadas nos espaços de convivência. O segundo, refere-se ao conteúdo programático da disciplina de Ciências que, ao longo desse ano de escolarização, aborda o corpo humano, sua organização, sistemas, órgãos e funcionamento; o que permite maior interlocução entre o pensado no currículo escolar e o vivido pelos alunos.

Quanto à escolha dos interlocutores citados, cabe explicar que, os alunos possuem faixa etária que varia entre 13 (treze) e 16 (dezesesseis) anos, sendo que 70% residem com pai, mãe e irmãos e os 30% restantes residem com avós e tios. As profissões das mães variam

¹⁶ “Os codinomes apresentam elementos da cultura Xokó representando a história em tempos passados e atuais”.

entre dona de casa (maioria), cabeleireira, artesã e professora, no caso pais, variam entre agricultor (maioria), pescador, vendedor e artesão. São moradores da vizinhança da escola e sujeitos que diretamente pensam/vivem e estabelecem uma relação direta com o objeto desse estudo.

No que concerne à professora, é relevante informar que tem 32 (trinta e dois) anos de idade, é licenciada em Biologia por uma faculdade privada de Sergipe, conta com 10 (dez) anos de experiência na docência e 02 (dois) como professora na educação escolar indígena. Inicou a carreira no magistério como professora polivalente, em regência nos anos iniciais do EF, na rede estadual de ensino, mantém o vínculo de professora contratada, tendo inicialmente assinado contrato de 01 (um) ano e, logo na sequência, renovado por mais 01 (um). Como professora do componente Ciências, está na regência de uma das disciplinas com possibilidades férteis para o desenvolvimento de concepções diversas acerca do corpo, tendo em vista que esse componente curricular contribui para o entendimento sobre as transformações do mundo promovidas pelo homem por meio dos avanços científicos e tecnológicos.

Lança-se destaque as vozes destes interlocutores, que serão ouvidas e entendidas como indivíduos históricos que pertencem a um contexto com características culturais, políticas, sociais, econômicas, geográficas, próprias, em que pese a sua importância. Compreender essas vozes implica mergulhar nos universos dessas falas e reescrevê-las no processo de permanente construção e reconstrução,

[...] tomando como ponto de partida os discursos sociais já constituídos. Estes podem ser expressos a partir de uma multiplicidade de vozes, como a voz do autor que escreve suas próprias ideias, constituindo um ponto de partida que não pode deixar de se envolver nos diálogos. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 198))

O *corpus* bibliográfico e documental colaborou para responder às inquietações sobre o tema, o que se traduz nas questões exploratórias deste estudo, constituindo-se como importante fonte de onde é possível extrair evidências que servem de esteio para as afirmações e declarações do pesquisador e, “[...] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não se trata apenas de uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Nesse estudo, foram analisados os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996; os PCN de Ciências

Naturais; o RCNEI; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e o Currículo da escola Estadual D. José Brandão de Castro.

Definida a abordagem, apresentado o cenário e os sujeitos deste estudo, identifica-se esta pesquisa como um estudo de caso por entender, através de Yin (2005, p.32), que “[...] investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes”. Compreendendo que a problemática relativa ao objeto da pesquisa - o estudo sobre o corpo - é a expressão de um caso particular que, todavia, pode ser ampliado para distintas comunidades escolares que enfrentam as mesmas problemáticas, quer sejam indígenas ou não, seja no Nordeste ou quaisquer outras regiões do país; consolida-se, portanto, o tipo desta pesquisa.

Acolhendo-me nas palavras de Stake (2000), tomo ciência de que há três tipos de estudo de caso, quais sejam intrínseco, instrumental e coletivo. Cada um deles com suas especificidades. Neste estudo, a especificação que melhor atende a essa classificação é o intrínseco, haja vista o interesse em pesquisar a ideia de corpo no espaço escolar, na sua particularidade, nos detalhes, no contexto envolvido, aspectos que tornam o objeto estudado singular, particular e contraditoriamente complexo. Trata-se, pois, da “[...] busca do pesquisador por uma compreensão de um caso particular, em sua idiossincrasia, em sua complexidade [...]” (STAKE, 2000, p. 256). Neste sentido, a história do povo Xokó – reconhecido como único povo indígena ainda residente em território sergipano – colabora para o entendimento do contexto envolvido com o estudo.

No caso específico desse estudo, é representada “[...] uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YIN, 2005, p.13). É analisado um fenômeno – o corpo – objeto de estudo de várias áreas do conhecimento e resguarda a complexidade que envolve concepções predominantes em diferentes períodos da história do pensamento e do processo de civilização ocidental, presentes no currículo escolar e que influenciam a maneira de ser/estar no mundo vivido por meio da corporeidade dos adolescentes indígenas.

2.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A presente pesquisa foi autorizada por 10 (dez) lideranças indígenas Xokó que integram um Conselho Tribal, dentre estes, o Cacique; pela direção do Colégio Indígena

Estadual Dom José Brandão de Castro, pela professora da disciplina de Ciências e pelos pais dos alunos, sujeitos desse estudo.

Para iniciar esse estudo, foi realizada reunião com as lideranças indígenas e a direção da escola a fim de explicar os objetivos e a forma de realização, obtendo-se boa receptividade. Durante o desenvolvimento da pesquisa, os princípios éticos dos participantes foram considerados, objetivando reservar seus direitos de imagem e anonimato. Todos os esclarecimentos foram feitos para que os envolvidos tivessem conhecimento do seu nível de participação. Os pais dos alunos que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – apêndice A; no caso da docente, além do termo, foi assinada a autorização para a entrevista – apêndices B e C, sendo entregue uma cópia desses documentos a cada participante.

2.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi iniciada no mês de fevereiro de 2016, período que coincidiu com o início do calendário escolar. Optou-se iniciar nessa data por entender que seria importante colher as impressões dos alunos em diferentes momentos do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido ao longo do ano.

Na primeira visita à comunidade indígena para a coleta de dados, fomos conduzidas pela diretora da escola até a sala de aula, onde encontramos os alunos sentados. As carteiras estavam organizadas em círculo e observamos, inicialmente, os alunos muito tímidos, situação que, ao longo da visita, foi se modificando, de modo que os discentes interagiram, perguntaram sobre a atividade que seria realizada e participaram ativamente de todas as etapas.

Assim, como primeira técnica de coleta foi desenvolvida a atividade de evocação livre¹⁷ a partir de desenhos e palavras. Para a aplicação da técnica do desenho, os alunos receberam um *kit* contendo materiais que seriam utilizados na atividade: papel, caneta hidrocor, giz de cera e lápis de cor. Em seguida, foi iniciado um bate-papo informal com o objetivo de deixá-los mais descontraídos, para que pudessem expressar livremente, por meio de desenho e palavras o seu pensamento sobre corpo. Após serem explicadas as etapas da

¹⁷ Técnica, por meio da qual é possível compreender sentidos associados a um dado conhecimento. Nesse estudo, associado ao desenho e palavras relacionada ao tema corpo.

atividade, foi solicitado aos alunos que desenhassem o que vinha à mente quando pensavam em corpo.

Na sequência, foi solicitado a escrita de 05 (cinco) palavras as quais tivessem relação com o que pensaram e os desenhos produzidos. Nesse dia de coleta, faltou 01 (uma) aluna dos 08 (oito) alunos que compõem a turma.

A opção pela técnica do desenho para a coleta de dados junto aos alunos justifica-se pelo entendimento segundo qual, através dessa ação, os adolescentes podem expressar livremente as suas compreensões sobre o objeto de investigação, exteriorizando o que foi pensado, pois o ato de desenhar envolve a imaginação, liberdade e criatividade. As palavras solicitadas, após o desenho, reforçam a compreensão do que foi imaginado inicialmente.

No segundo momento de coleta de dados com os alunos, realizada no final do mês de março, foi solicitado que pensassem sobre corpo, registrando na mente as imagens, as impressões e os sentimentos. A partir dessas lembranças, foi solicitado que escrevessem uma redação sobre a temática corpo. A aceitação para a atividade foi boa e os alunos iniciaram a escrita. Ao concluir, observou-se que alguns alunos apresentaram dificuldades em escrever algumas palavras, então, para melhor compreender o que os alunos tencionaram expressar, foi proposto que cada aluno fizesse a leitura do que escreveu, ao tempo em que era feita a gravação para posterior análise. Esse momento foi realizado com os alunos individualmente.

Como maneira de ampliação da coleta de dados, buscou-se aproximar o intervalo entre a teoria, a partir das referências que foram usadas como esteio da metodologia dessa pesquisa, e o exercício da prática na elaboração dos instrumentos metodológicos, que permitiu aos interlocutores expressarem as suas falas, os modos de pensar e enxergar as coisas. Dessa maneira, foi elaborado e aplicado com os 08 (oito) alunos um questionário – apêndice D, com questões abertas e fechadas, tendo em vista que o uso do questionário como instrumento de coleta de dados se justifica por representar “[...] o meio mais rápido e menos dispendioso de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato” (GIL, 2002, p. 115). Esse instrumento se mostra conveniente e prático porque permite a “escuta” dos alunos – atores vitais no processo de ensino e de aprendizagem e tem como objetivo identificar as ideias sobre corpo expressadas pelos alunos e a relação entre corpo/currículo e ensino de ciências.

A aplicação do questionário foi realizada no segundo semestre letivo, período no qual os alunos já tinham vivenciado diferentes experiências de aprendizagens a partir do

currículo de ciências, contemplando a abordagem dos conteúdos programáticos e das metodologias adotadas nas aulas que possibilitam interações com os colegas e a professora, utilizando recursos auxiliares ao trabalho pedagógico, dentre eles, o livro didático. Nessa etapa da coleta, os estudantes já estavam mais à vontade, tendo em vista já termos estabelecido laços de aproximação com os mesmos, que nos recebiam com muita animação.

Dando continuidade ao processo de coleta de dados, foi realizada, junto à professora de Ciências, a entrevista semiestruturada– apêndice E. A partir da fala da docente, objetivou-se conhecer a opinião dos atores que planejam, executam e avaliam a sua atividade pedagógica, desenvolvida por meio do currículo, nesse estudo - sujeito professor.

No entender de Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “[...] as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. Assim, alguns cuidados devem ser considerados na preparação desse importante instrumento que requer tempo e exige que o pesquisador tenha uma ideia precisa da informação de que necessita e possua sensibilidade e habilidade, qualidades necessárias tanto na preparação quanto na sua aplicação.

A seleção das entrevistas visa trilhar outros caminhos para que sejam evitadas “[...] visões isoladas, parceladas, estanques [...]” (TRIVIÑOS, 2008, p. 137); busca-se, pois, a interação dinâmica do instrumento com toda a argumentação teórica, o que permite tecer (re)formulações necessárias no decurso do processo. Nessa acepção, vale ressaltar que as perguntas constituintes da entrevista semiestruturada realizadas não sugerem as respostas previamente pensadas pelo pesquisador e, coincidindo com as palavras do estudioso, as entrevistas são “[...] resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também, de toda a informação colhida sobre o fenômeno social que interessa” (TRIVIÑOS, 2008, p.146). A entrevista foi realizada na escola, marcada por um misto de sensações que envolveram a pesquisadora e a docente. Iniciou-se com uma conversa explicativa, na qual houve a tentativa de tranquilizar a professora, pois observamos certo nervosismo e preocupação. Ao longo da entrevista, ela manteve-se calma e, ao final, já estava bem à vontade.

A escolha de entrevista semiestruturada como instrumento de apoio aos documentos oficiais se deu pelo fato de que permite a atuação consciente e integrada do pesquisador e há grande relevância deste ator no processo de coleta, o que favorece a pesquisa social e a descrição dos fenômenos inerentes. Além disso, possibilita a compreensão de sua totalidade dentro de uma situação específica e também em dimensões maiores.

Considerando a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela

[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Com a realização da entrevista foram concluídos os procedimentos de coleta de dados junto aos sujeitos. Partindo-se para a análise dos documentos oficiais, sendo realizada a leitura individual de todos e destacados os principais aspectos relacionados ao objeto da pesquisa, o olhar voltou-se para o tema corpo nos documentos dos PCN e RCNEI, ampliando-se para currículo escolar e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas.

Essa prática favoreceu a compreensão do estabelecido nesses documentos nacionais e o que está escrito no currículo da escola. Nesse estudo documental foi feito um cruzamento de informações que possibilitou entender a relação entre o corpo, currículo e os documentos que orientam o currículo da instituição, ampliando-se para a educação escolar indígena.

Assim, as etapas da sustentação metodológica foram concluídas, considerando 08 (oito) visitas à comunidade Xokó, conforme sequência abaixo:

- aplicação da evocação livre com a realização dos desenhos e registro das palavras;
- elaboração das redações pelos alunos;
- elaboração, aplicação e transcrição das entrevistas e do questionário;
- identificação, seleção, análise e descrição dos documentos oficiais;
- sistematização e análise dos resultados.

Para a análise dos dados neste estudo, foi utilizado o método da ATD como instrumento para interpretar os dados desvelados pelos interlocutores nos seus discursos e é considerada “[...] uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 07). Para os autores, este método permite que o pesquisador transite entre duas formas consolidadas de análise de dados na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e do discurso.

Ainda no pensar dos autores, a ATD pode ser descrita como

[um] processo de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 41).

E, ainda, Moraes e Galiazzi (2013) explicam que, na análise textual, os argumentos concretizam-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus* que pode ser composto por documentos já existentes previamente sobre o objeto estudado, bem como elaborados especificamente para a pesquisa. A esse último caso, se aplicam a entrevista, a redação e os questionários e deve ser levado em conta que “[...] a qualidade e originalidade das produções resultantes se dão em função da intensidade de envolvimento nos materiais da análise” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 210). A ATD “[...] pode ser concebida a partir de dois movimentos opostos e, ao mesmo tempo, complementares: o primeiro de desconstrução, de análise propriamente dita; o segundo reconstrutivo, um movimento de síntese” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 47).

Para essa metodologia o argumento é organizado em quatro focos, a saber:

Figura 01: **Focos da ATD**



Fonte: Construído a partir de Barroso (2016)

Para tanto, Moraes e Galiazzi (2007) estabelecem quatro focos para um processo de análise de dados sobre determinado fenômeno, sendo eles: a **unitarização**, um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados; a **categorização**, um conjunto de elementos de significação próximos os quais constituem as categorias; o

metatexto, movimento de construção de conhecimento, de produção de sentidos e a auto-organização. Perseguindo essa metodologia para análise das vozes dos sujeitos, nesse estudo, foram considerados os quatro focos para auto-organizar os dados e as informações contidos nas falas dos alunos e da professora.

Assim, o método foi aplicado seguindo as etapas descritas: Inicialmente, recolhi as falas dos alunos e da professora de Ciências, fiz a transcrição da entrevista, elaborei quadros, a partir das redações e questionário dos alunos e entrevista da professora, para unitarizar o discurso dos sujeitos e definir as unidades de sentido e significado. Nessa etapa, unitarizei as falas dos sujeitos, sendo este o momento da “[...] desconstrução e unitarização do “corpus”, que consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18).

Ao unitarizar o texto, o pesquisador desmembra-o, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de significados e sentidos importantes para a finalidade da pesquisa, denominados de unidades constituintes de significado e de sentido, respectivamente. Essa etapa equivale a “[...] um processo de recorte e fragmentação de textos reunidos a partir de uma diversidade de metodologia de coleta” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 47).

Para concretizar a etapa da unitarização, procedeu-se à desconstrução dos textos da entrevista, da redação e do questionário. A partir de leituras repetidas, examinando todas as pistas para a construção das unidades de significado e de sentido, os textos foram fragmentados com o intuito de alcançar as unidades constituintes que se relacionam com o objeto de estudo, corpo, e os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Para tanto, foi considerado que essas unidades necessitavam ser precisas, concretas e esclarecidas para que tivessem validade.

Nessa etapa, a partir das leituras dos instrumentos coletados, foram construídos 03 (três) quadros para registrar as vozes dos sujeitos da pesquisa, considerando as perguntas que compuseram o roteiro do questionário e da entrevista. No caso da redação, foi percorrida apenas uma questão: concepções dos alunos sobre corpo e na sequência, foram definidas as unidades de significado. A unidade de sentido é a segunda coluna do quadro, foi construída de acordo com a minha compreensão de cada unidade e, completo o quadro com a escolha da palavra-chave, que foi empregada utilizada mais adiante para auxiliar na identificação das categorias.

Seguindo o caminho de Moraes e Galiazzi (2007), trabalhei outro elemento conceitual do método: a categorização dos discursos. Entendo que categorizar na ATD é comparar as unidades definidas das falas, ação que conduz a um agrupamento de semelhanças nas vozes, formando um conjunto de elementos de significação próximos, constituindo as categorias. Esta fase, além de reunir elementos semelhantes, implica ainda a nomeação e definição das categorias, de maneira mais precisa, na medida em que vão sendo construídas.

Para tanto, há duas formas de originar as categorias nessa fase. A primeira é baseada no processo que é a indutiva emergente (indução analítica) e intuitiva globalizada. No processo de indução emergente, o pesquisador direciona a análise de forma bastante sistematizada, organiza os processos construindo e reconstruindo as categorias de acordo com seu caldeirão de ideias, num exercício de comparação constante com o conhecimento já produzido (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Já, na intuitiva, o pesquisador deve levar em consideração que a impregnação com os materiais coletados leva a categorias emergentes em um caldeirão de teses, sendo que cada uma delas pretende operar com o fenômeno como um todo. É um processo essencialmente intuitivo, holístico e integrado. Essas categorias são de dois tipos: *a priori* e categorias emergentes.

A categorização exige do pesquisador habilidades relativas à criação, ordenação e síntese, com vistas a explicitar a compreensão dos fenômenos inqueridos. Para a definição das categorias emergentes, foram consideradas as evidências que se mostravam mais fortes. Desse modo, observou-se que afluíam das falas as categorias, que surgiram *a posteriori*, identificadas como categorias emergentes, sendo nesse estudo definidas 03 (três), quais sejam **corpo, cultura e currículo**.

De posse das categorias norteadoras da análise dos dados, inicia-se a elaboração do metatexto, sabendo-se que a tese geral servirá de elemento estruturador e organizador de todos os componentes do texto, permitindo não apenas fugir da excessiva fragmentação, mas também possibilitando ao pesquisador assumir-se efetivamente autor de seu texto (MORAES; GALIAZZI, 2013). Nesse percurso metodológico, o pesquisador necessita exercitar certo estranhamento ao seu *corpus* de análises, visto que precisa ter um olhar mais abrangente do objeto estudado.

Fala e escrita possuem funções epistêmicas importantes, porém a escrita destaca-se na elaboração do metatexto cuja escrita propicia um permanente movimento de construção

de conhecimento e de produção de sentidos. Esta etapa da análise representa o momento de concretização das aprendizagens construídas no percurso do estudo, apontando para novas perspectivas de ampliação e a organização do texto, é necessário para contar com habilidade de decorever e reconstruir.

Por fim, o passo final do método consiste em escrever no sentido reconstrutivo, superando a mera aderência à ideia de outros para assumir, nos textos escritos, argumentos pessoais, expondo as próprias ideias. “Só merece ser escrito o texto que apresenta um ponto de vista próprio de seu autor, ainda que sempre consciente das diferentes coautorias que o acompanham [...]”. (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 212). Foi com este sentido que, de maneira intuitiva e auto-organizativa, reconstruí as categorias do estudo de maneira emergente, pois adquiri novas compreensões que necessitaram se comunicar e ser validadas de forma clara através da produção escrita. As ideias produzidas, os enunciados elaborados a partir de outros interlocutores e outras vozes são forças transformativas do pesquisador-autor que passa a expressar novos conhecimentos.

O exercício de escrever o metatexto representou um mergulho no âmago da pesquisa, exigindo um novo debruçar-se sobre os dados coletados, a partir dos desenhos, redações, questionários, entrevistas, documentos oficiais analisados e referências teóricas que fundamentaram esse estudo. A partir daí, foi construído um novo texto, no qual a escrita pode ser comparada a uma valsa, que, no movimento de ir e vir faz de cada passo uma nova emoção, o novo emergente que encanta aos espectadores.

3 HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO XOKÓ: APROXIMAÇÕES COM O ENSINO DE CIÊNCIAS

Este capítulo objetiva descrever o caminho histórico, apresentando as lutas e resistências para a manutenção da terra da comunidade Xokó: único remanescente indígena ainda residente em território sergipano; o processo de retomada das terras, marcada por conflitos com o homem branco, entre os séculos XVII e XVIII, recontando essa história, destacando seus aspectos culturais, situando-os nos dias atuais, principalmente no contexto da educação escolar indígena, estabelecendo uma relação com a análise dos documentos oficiais que orientam a organização do currículo, o ensino de ciências e do corpo objeto desse estudo.

3.1 POVO XOKÓ NA BUSCA POR UMA IDENTIDADE: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

Os Xokó formam o único povo indígena, com reconhecimento oficial, residente no estado de Sergipe. Atualmente vivem na ilha de São Pedro, município de Porto da Folha, às margens do Rio São Francisco, a 210 quilômetros de Aracaju, capital do estado. A presença desse povo é datada do período colonial, compreendido entre os séculos XVII e XVIII. Àquela época, habitavam em terras atualmente pertencentes aos estados de Pernambuco, Alagoas e Sergipe. A sua história é marcada pela luta e resistência decorrentes da expropriação territorial e preservação da sua identidade indígena, conforme assevera Dantas (1993, p. 5), que a despeito de

[...] terem negada a sua identidade e de terem sido expulsos das terras, nas imediações das aldeias persistiam os índios, utilizando-se do expediente de que sempre fizeram uso, recorrendo as autoridades, notadamente ao Governo Central, no sentido de terem de volta as suas terras.

Assim, como tantos grupos indígenas que viveram no Brasil, os Xokó foram protagonistas de situações de conflitos com o homem branco, eivadas por violência e coerção que colaboraram para definir o seu modo de viver, se relacionar e construir a sua cultura, contribuindo para sua historicidade, refletindo o que são na atualidade. No momento presente, esse contexto é observado nas relações estabelecidas entre si e com outras comunidades, a partir dos vínculos construídos, mobilizações políticas, modos de sobrevivência e

manifestação das suas tradições, fazendo emergir a sua cultura. Tudo isso compõe o cotidiano desse povo que permite vincular a historicidade com as práticas vividas.

Torna-se significativo destacar que a presença do povo Xokó foi registrada de forma distinta ao longo da história. Inicialmente, no período colonial, no século XVII, foi marcado como protagonista de conquista e catequese; no século XVIII, como força de combate e arruaça e, na primeira metade do século XIX, como morador de aldeamentos e missões espalhadas na Província. No final desse mesmo século, foram dados por extintos e, depois desse período, pode-se observar grande silêncio sobre a existência desse povo. (DANTAS, 1997; DANTAS; DALLARI, 1980). Contudo, essa história não ficou na obscuridade, vestígios do passado podem ser encontrados no presente através da análise etno-histórica, que toma como base as tradições orais e seus resquícios arqueológicos, catalogados em fontes documentais que se encontram no Arquivo Nacional (AN), Biblioteca Nacional (BN), Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB) e Arquivo Público do Estado de Sergipe (APES).

A partir do século XIX, apesar do silêncio em torno dos destinos do povo Xokó, encontram-se informações relevantes que contribuem para o conhecimento da sua história, em trabalhos de pesquisadores e estudiosos que se debruçaram sobre essa área, dentre os quais, destacam-se: Dantas (1976; 1987; 1983; 1992; 1993, 1997); Dantas e Dallari, (1980); Bezerra (1950); Alves (2003); Freire (1977); Figueiredo (1981); Nunes (1989) e Souza (2011). Esses estudiosos tomaram por base para suas pesquisas fontes primárias como relatórios e cartas administrativas do período colonial e imperial e as secundárias, a partir de documentação escrita e fontes orais. Estes estudos e pesquisas têm contribuído para o conhecimento dos índios Xokó no sentido de “[...] percebê-los não simplesmente como coadjuvantes emudecidos, mas como atores cujos papéis e falas vão sendo gradativamente retirados do silêncio dos arquivos [...]” (DANTAS, 1993, p.11).

Conforme Santana (2004), 18 (dezoito) vocábulos foram usados para denominar os índios sergipanos, conforme lista elaborada por Curt Nimuendaju e Hohenthal Júnir¹⁸, acrescida por Beatriz Góis Dantas são eles: Acunãs, Aramurus, Boimé, Caacicas, Caetés, Carapotós, Caxagó, Huamay, Kiriris, Moritses, Natu, Oromarais, Romaris, Tapuia,

¹⁸ “O mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendajú é um instrumento de consulta dos mais importantes para os pesquisadores que trabalham com os índios do Brasil. Ele foi editado no Rio de Janeiro, pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em colaboração com a Fundação Nacional Pró-Memória/Secretaria de Planejamento da Presidência da República, em 1981”. Disponível em: <<http://ceusnei.blogspot.com.br/2013/04/nmapa-etno-historico-de-curt-nimuendaju.html>>

Tupinambá, Tupinauês, Uruma e Xocó, variedades que podem fazer referência a aos Kiriri e Tupi¹⁹.

Portanto, faz-se *mister* conhecer a história do povo Xóko na busca por compreender a trajetória que demarcou os seus espaços de luta, resistência, adaptação e definiram a sua condição de ser/estar no mundo. Essa conjuntura foi construída numa teia de emaranhados que une o presente e o passado. Conhecer a sua história, portanto, significa descobrir pistas para compreender a imagem que se tem atualmente do povo Xokó.

3.1.1 Terra dos Índios Xokó e a Missão de São Pedro de Porto da Folha

Na região onde atualmente vivem os índios Xokó, em meados do século XVII, foi registrada a presença de grupos indígenas que habitavam as margens do rio São Francisco em que foram instaladas missões, administradas, inicialmente, por padres capuchinhos franceses, em um contexto de conflitos gerados pela expansão da sociedade colonial e crescimento da atividade pastoril. As missões funcionavam como cerne de conversão de índios, que, uma vez domesticados, eram usados pelo Estado como força de combate na luta contra os índios rebeldes e os negros que fugiam para os quilombos.

Os missionários franceses, ao se instalarem, logo estabeleceram mudanças no modo de vida dos nativos, obrigando-os a semear, plantar, colher e preparar os alimentos, tornando o convívio cada vez mais difícil e conflituoso, conforme afirma Santana (2004, p. 88), depois cuidaram de

[...] distanciar os índios de seus antigos rituais religiosos, que continuavam a praticar escondidos quando iam caçar ou coletar mel. No início da catequese os padres asseguraram que receberam dos índios e queimaram publicamente seus “ídolos, suas vestimentas de cerimônia”, mas o procedimento de cultuar as escondidas perdurou até o século 19.

Nesse período, duas missões foram instauradas no território sergipano: a missão de Pacatuba e a de São Pedro do Porto da Folha, esta última surgiu entre os índios Aramurus²⁰, que lutaram ao lado dos portugueses contra os invasores holandeses, fato

¹⁹ DANTAS, B. G. A tupimania na historiografia sergipana. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**, nº 29, 1983-87, p.39-47.

²⁰ Foram os índios Aramurus que formaram inicialmente a missão de São Pedro do Porto da Folha, três séculos depois foram agregadas outras etnias como Uruma (onumas), Carapotós, Romaris e os Xocó, este último no século XIX. (SANTANA, 2004).

considerado importante para o relacionamento entre nativos e portugueses, que passaram a considerá-los aliados no combate ao invasor. Contudo, nesse período, os índios “[...] viram as suas terras serem transformadas no extenso Morgado de Porto da Folha²¹, de cerca de trinta léguas doadas a Pedro Gomes” (DANTAS; DALLARI, 1980, p.146).

Como forma de serem recompensados pela ajuda na expulsão dos holandeses, os índios da missão de São Pedro receberam o domínio legal sobre terras cedidas por Pedro Gomes, Instituidor do Morgado de Porto da Folha que, “[...] querendo gratificar-lhes a fidelidade com que os acompanharam [...] lhes facultou morarem em terras do dito morgado, franqueando-lhes os meios de subsistência”. (DANTAS; DALLARI, 1980, p. 148)

O que parecia ser atitude de generosidade do grande proprietário, na verdade, não passava de exigência legal estabelecida pela Coroa Portuguesa, que reservou aos índios o direito de parte do antigo território tribal, por meio do alvará de 23 de novembro de 1700, documento através do qual o rei ordenou que “[...] a cada uma Missão se dê uma légua de terra em quadra para sustentação dos Índios e Missionários [...]”. (DANTAS, 1980, p. 148).

Foram muitas as tentativas de tornar sem efeito a doação dessas terras aos índios, um exemplo é o tombamento judicial das terras do Morgado realizado em 1745²², quando incluída a Caiçara, nome pelo qual se tornaram conhecidas as terras dos índios, local em que era praticada intensa atividade pastoril. Em frente a Caiçara, ficava a ilha de São Pedro, onde estava instalada a sede da missão dos capuchinhos.

Segundo Dantas e Dallari (1980), foram vários os conflitos com os criadores de gado que invadiam terras indígenas, ameaçando a sua propriedade, legalmente reconhecida. Embora esse direito fosse legitimado pelo Estado, não era assegurada ao índio a exclusividade do uso das terras, que “[...] permaneciam ocupadas pelos rebanhos dos civilizados, pelo menos nos últimos tempos em que os capuchinhos viveram na missão, da qual se afastaram no início do século XIX” (DANTAS; DALLARI, 1980, p.149).

Nas missões, os religiosos capuchinhos franceses não se limitavam apenas a realizar catequese de índios, administravam aldeias e serviam de interlocutores com o estado, permanecendo até 1700 sendo administradores da missão de São Pedro, quando foram substituídos pelos capuchinhos italianos em 1709, mantendo-se na direção da missão até o

²¹ Propriedade vinculada ou conjunto de bens vinculados que não se podiam alienar ou dividir, e que em geral, por morte do possuidor, passava para o filho mais velho. (HOLLANDA, Aurélio B. **Dicionário Aurélio Eletrônico**: século XXI. Novembro de 1999). Também usado para denominar a terra indígena Xokó.

²² Memorial das terras do extinto Morgado de Porto da Folha da Província de Sergipe. APES, p. 420.

início do século XIX. A presença dos missionários, assim como dos jesuítas, representou uma forma de “[...] governo temporal dos índios, castigando-os com severas penas e recebendo em suas mãos índios procedentes das vilas e povoações indígenas secularizadas com a expulsão dos padres da companhia [...]”. (DANTAS; DALLARI, 1980, p. 148).

Durante o século XIX, muitas mudanças ocorrem no aldeamento de São Pedro após a saída dos capuchinhos. A propósito desse momento, Santana (2004), em seus estudos, destaca que

[...] a população branca ou portuguesa em São Pedro era significativa, enquanto os brasílicos se retraíam as outras etnias e os mestiços aumentavam. Em 1825 habitavam nesse lugarejo mais de 70% de não índios (brancos, pardos e pretos), que se dedicavam à criação de gado e à pequena lavoura (de subsistência). No final do século o próprio missionário informava que não existiam “propriamente índios selvagens”, mas sim indivíduos domesticados vivendo da lavoura e do fabrico de potes e panelas. (SANTANA, 2004, p. 95).

Nesse cenário, a partir do cruzamento inter-racial, surgiu um novo elemento usado no conflito estabelecido entre os missionários, os fazendeiros e os nativos – a mestiçagem. Mais adiante, concretiza-se e transformar-se na grande justificativa para retirar a posse das terras dos índios, uma vez que “[...] a mestiçagem foi o critério inventado pelos brancos para negar a existência de índios e, assim, apossar-se de suas terras. [...]” (DANTAS; DALLARI, 1980, p. 166)

3.1.2 Lei de terras, mestiçagem e extinção dos aldeamentos

Durante o século XIX, a terra se constituiu o principal motivo de conflitos envolvendo os índios, senhores de engenho e criadores de gado de fazendas vizinhas às aldeias. Até a década de quarenta, as autoridades da Província reconheciam a existência das aldeias nas quais habitavam os índios e a propriedade legal das suas terras, apesar de nesse período se registrar a presença de população branca que passava a ocupar cada vez mais as terras indígenas, a título de arrendamento ou invasão.

Nesse contexto, as relações tornavam-se cada vez mais conflitantes e os proprietários rurais, quando se sentiam ameaçados em seus interesses relacionados à terra, por meio do Presidente da Providência ou das Câmaras Municipais, solicitavam ao Governo

Central “[...] a remoção dos índios para outra aldeia ou a incorporação deles à Marinha, como forma de desmobilizar a ação grupal [...]”. (DANTAS, 1993, p.14).

Ainda nesse período, o índio foi foco de discussão na Província, sendo criada em 1844 a Diretoria Geral de índios, com atribuições de inspecionar as aldeias e desempenhar outras funções, posteriormente regulamentadas em 1845, por meio da criação do Regulamento das Missões, documento que dispunha de normas sobre a “[...] catequese e civilização dos índios”. (DANTAS; DALLARI, 1980, p.162).

Para a administração da Diretoria Geral de Índios, em cada Província, foi designado um missionário. Em Sergipe, com o apoio de grandes fazendeiros, o Governo Central encaminhou o frade capuchinho italiano, Doroteu de Loreto²³, que estava diretamente submetido ao governo imperial e tinha por incumbência evangelizar os índios da missão de São Pedro e manter o governo informado sobre a situação relativa à quantidade e condições de sobrevivência dos índios.

A ação religiosa evangelizadora do frei Doroteu, exercida durante quase trinta anos, contribuiu para a existência de conflitos em duas naturezas. A primeira é de ordem religiosa, uma vez que o Capuchinho proibia os rituais indígenas. A segunda, por sua vez, ligada ao trabalho, quando impunha atividades laborativas forçadas por considerar os nativos - conforme asseveram Dantas e Dallari (1980), que citam na íntegra os escritos do Frei no Ofício nº 24.2.1872²⁴ - “[...] indolentes, portadores de uma inércia e indiferença que lhes é por assim dizer conatural”, sendo necessária a ação de alguém que os obrigue ao trabalho com ameaças e castigos [...]”. (DANTAS; DALLARI, 1980 p. 163-164).

Nesse período, havia a nítida intenção do governo e proprietários rurais de catequizar, remover, dispersar os índios, com a alegação de que as terras estavam abandonadas e que já não existiam, na aldeia de São Pedro, “índios puros”, pois havia a presença de grande representação da população branca.

Nesse contexto, foi promulgada em setembro de 1850, a partir de uma política indianista do Império do Brasil, a Lei nº 601, intitulada Lei de Terras, que dispunha sobre as

²³ Frei Doroteu representou na história dos Xokó um sujeito com personalidade ambígua, porque ao mesmo tempo em que suas ações alteravam as práticas desenvolvidas pelos nativos através de medidas severas como castigos e obrigação de trabalhos forçados e castigos com proibições de rituais religiosos; sua permanência na missão garantia a estabilidade territorial dos indígenas, inibindo as ações dos coronéis em tentar sobre as terras. Após, sua morte em 1878, os índios Xokó foram expulsos da Ilha de São Pedro.

²⁴ O ofício destacado foi encaminhado à Câmara da Ilha do Ouro sob o número-datado de 24.2.1872 e encontra-se no APES, com o número 471.

terras devolutas, com a incorporação à propriedade nacional, definido pelo aviso nº 172 de 21 de outubro de 1850 do Ministério dos Negócios do Império, que ordena “[...] incorporar aos Próprios Nacionais as terras dos índios, que já não vivem aldeados, mas sim dispersos e confundidos na massa da população civilizada, e dá providências sobre as que se acham ocupadas”. (DANTAS; DALLARI, 1980, p.165).

Esse expediente atendia aos interesses da Província Regional e passou a ser usado para pôr fim às aldeias de Sergipe, reafirmando a inexistência de índios, que teriam desaparecido devido ao processo de mestiçagem. Como uma forma de negar a existência dos índios no final do século XIX, foi inventado o parâmetro a mestiçagem, fruto do longo período de cruzamento inter-racial, conforme asseveram Dantas e Dallari (1980, p. 166), “[...] o conceito de etnia no século XIX estava muito ligado a aspectos antropofísicos, especialmente à cor e às confusões reinantes entre raça e cultura, acentuava-nos [...]”.

Os documentos registraram, na primeira metade do século XIX, um aumento da população de não índios na aldeia de São Pedro, vagamente informando os modos de ocupação, a maneira como viviam e como se relacionavam os índios com os brancos. Contudo, sabe-se que, neste período, houve grande movimento de chegada de índios de outras aldeias e de brancos que passaram a morar nas terras indígenas o que favoreceu o processo de miscigenação, contribuindo para as transformações culturais dos nativos.

Ainda no entender de Dantas e Dallari (1980), os motivos pelos quais os índios perderam o direito legal das suas terras para os brancos estão relacionados à mistura de raças que se tornou argumento usado pela Província ao negar a existência dos nativos, baseando-se em parâmetros de “mistura” e “pureza”, fruto da miscigenação, processo sofrido pelos indígenas. A perda da posse das terras eclode a partir de um aviso vindo da Província que transfere a posse dos terrenos do antigo aldeamento de São Pedro para a Câmara de Vereadores, pondo-os em aforamento, posteriormente arrematados por fazendeiros locais e os descendentes indígenas foram integrados aos demais indivíduos que formam a população brasileira.

3.1.3 A história recente: retomada das terras e reconstrução da identidade Xokó

Importante evidenciar, nesse subcapítulo, a dificuldade e limitação do acesso a documentos escritos que versam sobre o início do processo de retomada da posse das terras indígenas, no século XX, como bem explicitam os pesquisadores Dantas e Dallari (1980, p.

172), “[...] dessa história recente não tivemos acesso a documentos escritos, embora a tradição oral indique com frequência a existência de tais fontes”.

Os remanescentes Xokó, nas últimas décadas do século passado, precisamente na década de setenta, deram início à retomada das terras, numa *lide* contra uma família sergipana de latifundiários que se tornaram proprietários no final do século XIX. Muitas foram as ações empreendidas junto à Fundação Nacional do Índio²⁵ (FUNAI), à Procuradoria Geral da República (PGR) em Sergipe, ao Conselho Indigenista Missionário e à Diocese de Propriá para a retomada das terras. Após vários episódios de luta, Augusto do Prado Franco, governador do estado de Sergipe, no ano de 1989, desapropriou a ilha de São Pedro, passando oficialmente a propriedade para os Xokó em solenidade realizada no Palácio do Governo.

Iniciou-se, a partir de então, a luta pela reintegração de posse da Caiçara, no final da década de 1980. Para tanto, foi movida uma ação de reintegração de posse pela Procuradoria Geral da República, alcançando êxito no ano de 1991, com a retomada das terras, momento em que o povo Xokó teve a propriedade reconhecida por meio do Decreto n. 401/91²⁶ de 24/12/1991, homologado pelo Sr. Fernando Collor de Melo, presidente do Brasil à época, e registrada em cartório.

Atualmente vivem em terras conhecidas e identificadas como Ilha de São Pedro e Caiçara – parte continental da ilha, respectivamente localizadas no município de Porto da Folha. A Ilha de São Pedro situa-se no semiárido sergipano, inserida no bioma da Caatinga, na bacia hidrográfica do rio São Francisco no Estado de Sergipe, região Nordeste do Brasil, tem aproximadamente a extensão territorial de 96,75 ha, local onde foram construídas as habitações em torno da igreja cujo padroeiro é o mesmo que empresta o nome à Ilha: São Pedro. Sua população, com base no Censo 2010, consta de 325 (trezentos e vinte e cinco) pessoas e a língua falada é a portuguesa, não há resquícios de dialetos indígenas.

²⁵ A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Foi criado pela Lei n. 5.371, de 05 de dezembro de 1967. É vinculado ao Ministério da Justiça. Sua missão é coordenar e executar as políticas indigenistas do Governo Federal, protegendo e promovendo os direitos dos povos indígenas. São, também, atribuições da FUNAI: identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas, promovendo políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas e reduzindo possíveis impactos ambientais promovidos por agentes externos nessas terras; bem como prover, aos indígenas, o acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania, como o direito à seguridade social e à educação escolar indígena.

²⁶ “Decreto n. 401, de 24 de dezembro de 1991 que homologa a demarcação administrativa da terra indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, no Estado de Sergipe”. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/legislação/htm-antigos/401-91.htm>>

A Caiçara está localizada em frente à Ilha, possui uma extensão territorial de 4.220 hectares, local de utilização para atividades de agricultura de subsistência – principal meio de sobrevivência, que se associa à pesca atualmente reduzida, uma vez que o Rio São Francisco se encontra em processo de assoreamento que provoca a redução do volume de águas, e a consequente diminuição das possibilidades de aproveitamento para pesca.

Vale destacar que essa parte continental da Ilha é também utilizada para vivenciar a ancestralidade, do Povo Xokó, quando periodicamente buscam o equilíbrio entre o humano e o sagrado para estabelecer um vínculo maior com a mãe natureza através do ritual do Ouricuri²⁷. Outro ritual comumente realizado na aldeia é a dança Toré²⁸, primitiva entre os Xokó, faz parte das atividades tradicionais nas quais se coadunam lazer, dança e ritual religioso quando os índios pintam os corpos em preparação para a dança.

Imagem 01 – A caminho da Caiçara



Fonte: <http://triboxoko.wixsite.com/caicara>

²⁷ Segredo sagrado dos Xokó, ritual constituído de cantos e danças realizado exclusivamente entre os membros do Povo. É realizado em um local considerado sagrado da mata, mantendo-se a ancestralidade na preservação do segredo vinculado a essa prática religiosa.

²⁸ A dança do *toré* apresenta variações de ritmos e toadas dependendo de cada povo. O *maracá* – chocalho indígena feito de uma cabaça seca, sem miolo, na qual se colocam pedras ou sementes – marca o tom das pisadas e os índios dançam, em geral, ao ar livre e em círculos. O ritual do *toré* é considerado o símbolo maior de resistência e união entre os índios do Nordeste brasileiro. Faz parte da cultura autóctone dos povos *Kariri-xocó*, *Xukuru-kariri*, *Pankararú*, *Tuxá*, (índios de Pernambuco) *Pankararé*, *Geripancó*, *Kantaruré*, *Kiriri*, *Pataxó*, *Tupinambá*, *Tumbalalá*, *Pataxó Hã-hã-hãe*, *Wassu Cocal* entre outros.

Atualmente, moram em habitações de alvenaria construídas coletivamente pelas pessoas da Comunidade, além de casas populares adquiridas através do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), financiado pela Caixa Econômica Federal (CEF) e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tais habitações estão dispostas, em sua maioria, na região central da ilha, em ambiente circundado por árvores, local onde ocorrem reuniões ao ar livre, exemplo da essência indígena que se faz presente nessa nova configuração de espaço. O *modus operandi* quanto a viver e trabalhar na terra, nesse contexto, produz a recuperação progressiva do espaço físico e, atualmente, a Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro se encontra com a maior parte de sua área predominada por vegetação nativa em regeneração – considerada pelos Xokó um espaço sagrado.

Quanto à estrutura da comunidade, é importante salientar a existência de serviços básicos ofertados à coletividade pelo Governo do Estado, como saúde através de um posto, educação, Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e um Centro comunitário – local onde acontecem reuniões e cursos para comunidade. Pode ser utilizado o transporte fluvial, mas há uma estrada que liga a Ilha ao município de Porto da Folha, não há problemas quanto ao fornecimento de energia elétrica e água encanada. Na ocorrência de morte, o corpo é sepultado no cemitério local cuja construção é datada do período das missões jesuítas.

Imagem 02 – **Comunidade Xokó**



Fonte: Acervo pessoal da autora (2016).

O povo Xokó mantém uma trajetória marcada pelo encontro com o entorno local, por meio de contato com moradores de municípios vizinhos que residem nos estados de Sergipe e de Alagoas. Esse contato se dá pelo fato de os Xokó realizarem compras, feira, transações comerciais e bancárias, participarem de festas e eventos promovidos por esses municípios. O contato entre os não indígenas também é favorecido, tanto pela aproximação geográfica, quanto pelo acesso a diversos meios de comunicação, como televisão, rádio e a internet.

No contexto da ressignificação da cultura Xokó, a partir do retorno do povo para as suas terras, ganha importância a educação indígena que tem o olhar voltado para o fortalecimento e a valorização da sua identidade, considerando que na comunidade os espaços educacionais são diversificados e é possível aprender,

[...] em casa, no Ouricuri, onde acontece a nosso ritual sagrado, na lagoa, no rio, na roça, no curral, na feira, nas reuniões, na igreja, no campo de futebol e nas festas da comunidade. Nesses espaços aprendemos a valorizar cada vez mais a nossa cultura, a respeitar o outro, a cuidar da terra, pois dela tiramos o alimento, aprendemos a proteger a natureza e a entender os seus mistérios. Aprendemos também a ser verdadeiros guerreiros e valorizamos a nossa história, respeitamos o ritual e defendemos os nossos direitos. (ALMEIDA, 2012, p. 30).

Nesse contexto, todos os espaços da comunidade são locais para aprender os ensinamentos que garantem a continuidade dos saberes fundamentais ao Povo Xokó para as novas gerações.

3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar indígena, inicialmente foi ofertada na sacristia da igreja, ambiente que difere do espaço onde normalmente ocorre o processo de escolarização formal. O aumento do número de crianças em idade de escolar na comunidade apontou para a necessidade da construção de uma escola, até o início do ano de 1996 e o ensino foi ofertado sem a devida legalização. Essa situação foi saneada com a criação da Escola Indígena Dom José Brandão de Castro por meio do Decreto n. 15.903 de 31 de maio de 1996, homologado pelo então governador Albano do Prado Franco.

Mesmo instituída oficialmente a escola, continuavam as reivindicações da comunidade por espaço físico que atendesse aos requisitos necessários para uma educação escolar indígena conforme preceituava a legislação. No ano de 2002, com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Escola²⁹ (FUNDESCOLA), foi construída a escola indígena, integrando-se à rede estadual de ensino e vinculando-se administrativamente ao estado de Sergipe. Teve o Reconhecimento do Ensino Fundamental por meio da Resolução nº 165/CEE de 27 de agosto de 2015, com efeito retroativo a 2003 e, somente em 2015, foi autorizado o Ensino Médio – através da Resolução nº 108 de 14 de maio de 2015, retroativa a 2014.

Imagem 03 – **Escola indígena**



O modelo arquitetônico do prédio escolar difere dos padrões da maioria das escolas da rede estadual de ensino, possui um formato arredondado que lembra uma oca, seu entorno é preenchido por árvores frutíferas e grandes áreas livres, espaço propício para atividades pedagógicas e/ou recreativas. Vizinho à escola, ficam localizados o posto de saúde e a sede da associação de moradores, favorecendo o contato direto entre os habitantes, os

²⁹ “O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) é um programa do FNDE realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com financiamento do Banco Mundial e do Tesouro Nacional. O objetivo do programa é promover a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o processo de ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de Educação”. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa>>.

profissionais da saúde e a comunidade escolar, o que colabora para a instituição escolar ser reconhecida como importante espaço de convívio.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, nela somente podem ser matriculados alunos indígenas. Assim, no ano de 2016, contou com uma matrícula de 69 (sessenta e nove) alunos, distribuídos em 08 (oito) turmas; sendo 06 (seis) do EF no turno matutino e 02 (duas) do Ensino Médio (EM) no turno vespertino. As turmas contam com pequeno quantitativo de alunos que varia entre 05 (cinco) a 09 (nove) estudantes. Possui 02 (duas) turmas multiseriadas: uma formada por alunos da 1º e do 2º ano e a outra turma formada por alunos do 2º e do 3º ano do EF. A maior concentração de alunos está encontra-se no EF, situação que não é diferente do cenário das demais escolas indígenas brasileiras.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013) apontam que

[...] a distribuição desses estudantes, pelos níveis e modalidades de ensino, mostra que há ainda um grande desequilíbrio na progressão dos anos de estudo, havendo uma forte concentração dos estudantes indígenas nas primeiras séries do Ensino Fundamental: eles representam 56,5% do total de estudantes matriculados. Já no Ensino Médio, contabiliza-se apenas 5% do total dos estudantes indígenas. Essa é uma situação que tem marcado a expansão da escola indígena pelo país, ainda que se registre, em anos recentes, uma pequena melhora nesse quadro. (BRASIL, 2012, p. 384)

A gestão da escola é desenvolvida por uma equipe constituída por 01 (uma) diretora, 01 (uma) Coordenadora Pedagógica e as lideranças da comunidade (Cacique e Pajé). Para os serviços básicos de merenda e limpeza, conta com 03 (três) funcionários. Não possui servidor administrativo, todo o trabalho de documentação escolar e demais atividades inerentes a essa função são realizadas pela equipe diretiva.

Quanto à estrutura física, a escola possui banheiro, biblioteca, cozinha, depósito para merenda, pátio coberto, sala adaptada para o funcionamento do laboratório de informática e sala para secretaria. Quanto a equipamentos, dispõe de computador, data show, DVD, fogão industrial, freezer, geladeira, liquidificador, retroprojeto e televisores.

No que concerne à equipe docente, a escola conta com 13 (treze) professores: 03 (três) lecionam nos anos iniciais do EF, 08 (oito) estão distribuídos nos anos finais do EF e EM e 01 (uma) exerce a função de Coordenadora Pedagógica. Todos os docentes possuem formação em nível superior e lecionam na escola há mais de 02 (dois) anos. Desses, 04

(quatro) são indígenas, residentes na comunidade, e 09 (nove) são professores não indígenas, alguns residem nos municípios vizinhos e outros na cidade de Aracaju.

No preenchimento das vagas de docentes, a SEED não realiza concurso específico para a escola indígena. São encaminhados a essa unidade de ensino os professores participantes do concurso geral para docentes da Educação Básica do Estado ou contratados. Os concursados cumprem um estágio probatório de 03 (três) anos a partir do início da contratação, sem haver possibilidade de remoção para outra escola durante esse período.

Na organização do horário escolar, é considerada a situação de deslocamento dos professores, tendo em vista aqueles docentes que residem na capital do estado e percorrem uma distância de 171,5 km, perfazendo cerca de 3h e 30 min para chegar até a comunidade Xokó. Essa situação do deslocamento colabora para a rotatividade de professores não indígenas que, com certa frequência, aguardam a conclusão do estágio probatório e solicitam remoção para outra escola.

Quanto à formação continuada, não existe um programa definido que contemple os professores. Todavia, de acordo com informações prestadas, em conversa informal, com a Coordenadora do Núcleo da Educação Diversidade e Cidadania (NEDIC), setor vinculado ao DED/SEED, mensalmente, são realizadas visitas para assessoramento aos professores e as capacitações ocorrem de maneira esporádica ao longo do ano, de acordo com as necessidades apontadas pela escola.

Tendo sido apresentada a história e cultura do povo Xokó, retomam-se, no contexto da educação escolar, as questões relacionadas ao currículo, com o intuito de identificar as concepções que orientam a elaboração desse documento norteador, especificamente, no que se refere ao ensino de Ciências, com vistas a perceber como está apresentado o corpo. Para tanto, parte-se para analisar o que dizem os documentos oficiais de âmbito nacional e local que orientam o ensino de Ciências.

3.2 A TEIA DE DISCUSSÃO SOBRE O CORPO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste subcapítulo, o foco recai sobre os PCN, o RCNEI, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e o Currículo da Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro, na perspectiva de identificar como o corpo humano se apresenta no Ensino de Ciências e nas orientações para a organização do currículo escolar

indígena. Para se tomar uma direção até o encontro desse objetivo, convém retornar no tempo e ter um encontro com a LDB e observar no primeiro artigo que

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Nesse entendimento, a educação não se limita à escolarização formal circunscrita aos muros da escola, ao contrário, todos os espaços, são destinados ao ato de educar em todas as situações formativas e ocorrem nas relações de convivência familiar, social, profissional e também cultural. Assim, a educação é realizada com vistas a contribuir para a integração do indivíduo com o mundo social, cultural, político e econômico, considerando o contexto onde vive e levando em conta que este estudo está voltado para uma comunidade indígena, os locais são os mais diversos.

No que se refere à LDBN, sua promulgação apontou para a urgência de um documento de base nacional no qual constassem as orientações curriculares e a definição de conteúdos mínimos para serem trabalhados no Ensino Fundamental e Médio, em atendimento ao artigo 210 da Constituição Federal (CF) de 1988, com a finalidade de assegurar a formação básica comum, levando em consideração os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais existentes do país. Esta base, conforme dispõe o art. 26 da LDB, será “[...] complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, não paginado).

Nesse contexto, surgiram os PCN que, apesar de terem sido elaborados, publicados e distribuídos no final da década de 90, ainda são as referências curriculares nacionalmente estabelecidas para orientação às escolas e ao conjunto de professores que nelas atuam. De saída, torna-se importante registrar que esse documento não traduz as orientações curriculares específicas à educação escolar indígena, contudo, nesse estudo, está sendo considerada a sua análise, tendo em vista tratar-se de documento oficial, estabelecido para a Educação Básica Nacional. No que se refere à realidade indígena, não se encontram muitos

documentos orientadores do currículo que, de acordo com a legislação, deve ser tratado como diferenciado, específico para a realidade dessa comunidade tradicional.

O processo de elaboração dos PCN teve início no ano de 1995. O MEC providenciou consulta a especialistas e recebeu cerca de 700 pareceres, que foram catalogados por áreas temáticas e embasaram a revisão do texto. As delegacias do MEC promoveram reuniões envolvendo suas equipes técnicas. Por sua vez, o Conselho Federal de Educação (CFE) organizou debates regionais e algumas universidades também participaram. Esse resultado coletivo contribuiu para a produção da versão final dos PCN, aprovada pelo CFE em 1997. Em seguida, os parâmetros foram transformados num conjunto de dez livros, cujo lançamento se deu em 15 de outubro de 1997, em Brasília, coincidindo com dia do professor.

Esse documento foi elaborado com a finalidade de subsidiar as propostas pedagógicas das escolas e auxiliar os docentes no planejamento das aulas e definição de encaminhamentos metodológicos a serem adotados na prática docente. Considerando as diversidades existentes no Brasil, os aspectos sociais, políticos e culturais, estabelecendo parâmetros de um currículo único com definição de conteúdos mínimos, com a sua abrangência, os PCN visam

[...] criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir (BRASIL, 1998a, p. 49).

Nesse sentido, favorecer aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos é o papel da escola. Para tanto, os PCN propõem que o aluno aprenda a aprender, ampliando as noções de conteúdos apropriados e importantes para a nova maneira de pensar a educação para os tempos modernos, envolvidos na paisagem das tecnologias, da globalização, da comunicação e da interatividade em mutação constante e veloz.

Dentre as orientações apresentadas pelos PCN, emergiram os temas transversais Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e, deles, os eixos temáticos: terra e universo; vida e ambiente; ser humano e saúde e tecnologia e sociedade. Desses, o terceiro trata-se do nosso objeto de discussão – corpo humano e saúde. A abordagem do corpo humano nos PCN não se limita “[...] à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero

(conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética)”. (BRASIL, 1998b, p. 27).

Nesse entendimento, considera-se que conhecer as partes do corpo humano é importante para entender o seu funcionamento e particularidades, porém abordar de forma isolada limita a compreensão de corpo como um todo, um sistema, portanto, “[...] ao se enfocar anatomia e fisiologia humanas é necessário selecionar conteúdos que possibilitem ao estudante compreender o corpo como um todo integrado, não como somatório de partes”. (BRASIL, 1998b, p. 45).

A fim de haver a compreensão acerca da integridade do corpo, é imprescindível que se criem vínculos entre os diversos processos vitais e esses com o ambiente, a cultura e a sociedade. São esses nexos que estão manifestados na arquitetura do corpo que fazem dele uma unidade capaz de estabelecer relações entre os órgãos e sistemas entre si e também com as emoções, pensamentos e intuições, o que torna diferente e único cada corpo. Nesse contexto, faz-se importante mobilizar os alunos para o autoconhecimento do seu corpo, favorecendo as atitudes de autoestima, apreço, respeito, bem-estar e cuidados que colaborarão para a manutenção da saúde, evitando-se doenças sexualmente transmissíveis e também gravidez indesejada.

Outros temas ligados ao corpo são tratados nos PCN no eixo Ser Humano e Saúde, um deles está ligado à sexualidade, que deve ser abordado, considerando os diferentes corpos existentes na sala de aula, pois essa temática envolve os aspectos físicos/biológicos, sociais, culturais. Nesse sentido,

[...] é essencial que o professor reconheça as dúvidas dos estudantes, as representações que eles já fazem sobre os sistemas reprodutores humanos masculino e feminino e aspectos psicológicos envolvidos por intermédio do que falam, escrevem ou desenharam. As discussões sobre as emoções envolvidas na sexualidade, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, auto-estima, desejo e prazer são importantes, se não tiverem como objetivo a prescrição de normas de conduta ou a moralização do discurso, mas sim a circulação de [ideias] e opiniões, baseada no respeito mútuo. (BRASIL, 1998b, p. 76-77)

Levar para a sala de aula o debate sobre a sexualidade implica estar aberto para compreender os conhecimentos prévios dos alunos, os questionamentos, as experiências. Para que isso ocorra, torna-se importante que as informações sejam compreensíveis, objetivas, eliminando preconceitos. Nesse sentido, o professor precisa despir-se das suas pré-

concepções, evitando considerar as dúvidas ou questionamentos constrangedores. Contemplar no currículo esse debate deve ser responsabilidade de todos os docentes, tendo em vista que o corpo do adolescente, em processo de transformações biológicas e psicológicas, ávido por manifestar as mais diferentes sensações, inclusive as relacionadas ao prazer, permanece presente na história, geografia, matemática, na arte, em todas as disciplinas que constituem as áreas de saber do currículo escolar.

O RCNEI, documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais, foi elaborado com o objetivo de auxiliar no trabalho educativo das comunidades indígenas, cumprindo a função de atender ao que preceitua a LDBN, na garantia de uma escola diferenciada para os indígenas, no contexto da interculturalidade, da diversidade cultural e do respeito a língua materna. O documento está organizado em duas partes. Na primeira, apresenta os princípios históricos, políticos e antropológicos que fundamentam a educação escolar indígena. Na segunda, oferece subsídios para a elaboração do projeto pedagógico e planejamento escolar do professor, detalhando as áreas de saberes, com indicações de temas, objetivos didáticos e conteúdos a serem abordados. As informações contidas no documento são destinadas aos docentes indígenas e não indígenas, tendo em vista a urgência de orientações que contemplem a especificidade da cultura tradicional indígena.

O documento objetiva oferecer

[...] subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da [equidade] entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa. (BRASIL, 1998a, p. 06)

Na parte destinada à área de Ciências, o RCNEI traz uma reflexão sobre os motivos pelos quais se ensina Ciências na escola, compreende que fazer ciência e tecnologia é inerente à ação do homem sobre o ambiente, pois, desde o surgimento da Terra, o ser humano busca explicações para os seus problemas, utilizando-se de instrumentos criados por ele para intervenção sobre os fenômenos, isto acontece em interação com o meio ambiente. Esse entendimento é considerado para a sociedade indígena produzir os conhecimentos sobre o homem e a natureza.

Para construir os seus conhecimentos os indígenas se utilizam da observação dos fenômenos que ocorrem na natureza: os movimentos que ocorrem no nascer do sol, processos relacionados ao fogo, à água, à chuva, ao vento, aos animais e às plantas. Assim, como exímios observadores, se utilizam da memória sensorial (visão, audição, tato, paladar e olfato) e (re)constróem entendimentos sobre as estações do ano, a contagem do tempo, o comportamento dos animais, a mudança de clima, o aproveitamento das plantas para a cura de doenças. Esses conhecimentos são, ao longo dos tempo, repassados pelos mais velhos aos mais jovens, num processo de transmissão oral, herança oral.

Na escola indígena, o ensino de Ciências contribui para a compreensão dos princípios lógicos e dos conceitos relativos aos conhecimentos produzidos historicamente pela ciência ocidental e dialogam com os recursos e instrumentos tecnológicos disponíveis na sociedade ocidental e, assim, melhor se relacionar com a sociedade nacional, atendendo às necessidades de sobrevivência física e cultural. O ensino de ciências colabora, também, para a compreensão das transformações do mundo pelo ser humano, tendo em vista os avanços científicos e tecnológicos que impactam sobre a natureza e comprometem a vida das espécies, gerando desmatamento, efeito estufa, assoreamento dos rios, desertificação do solo, entre outros problemas.

Nesse contexto o RCNEI apresenta, para a escolha do professor indígena de acordo com a sua localidade, temas que podem ser trabalhados no ensino de ciências, dentre os quais cita: os seres humanos e o meio ambiente, o corpo humano e a saúde, atividades produtivas e relações sociais e a terra no espaço. Em cada um dos temas, são apresentados subtemas para melhor aprofundamento dos assuntos abordados, seguidos dos objetivos didáticos e conteúdos.

Depois do texto a apresentação da organização, será detalhado a seguir o que o RCNEI aborda relativo ao corpo humano, retratado na seção intitulada o corpo humano e a saúde são exploradas as subseções: Cuidados corporais: decoração pessoal; O corpo humano e a alimentação; A procura de alimento; Saúde e doença, Sentidos. Para maior explanação dos temas, são sugeridos alguns conteúdos. O primeiro é intitulado aspectos sociais do corpo: semelhanças e diferenças – em que são enfatizados os aspectos que identificam ou diferem o homem e a mulher nas variadas sociedades, considerando os hábitos alimentares, vestimentas, feições e ornamentos corporais. O segundo conteúdo é desenvolvimento biológico do corpo – refletindo sobre os aspectos e cuidados com o corpo e modificações físicas e biológicas e comportamentais na infância e adolescência. O terceiro denominado corpo humano, seus

órgãos e funções – são enfatizados os nomes indígenas usados para identificar as partes do corpo, concepções indígenas sobre o corpo humano, relação entre os órgãos do corpo humano, percepções do ambiente e características externas do corpo. Os demais conteúdos abordam questões como saúde, higiene, alimentação e doenças sexualmente transmissíveis.

Como objetivos a serem alcançados são listados:

- identificar e valorizar as formas de bem estar físico, mental e espiritual do indivíduo e de sua sociedade;
- identificar e valorizar as tradições terapêuticas do seu povo;
- valorizar as transformações físicas, sociais e espirituais do corpo;
- valorizar os alimentos tradicionais;
- conhecer as consequências da adoção de aumentos não indígenas para a saúde;
- identificar uma dieta diversificada e equilibrada;
- reconhecer a importância da higiene na prevenção de doenças;
- conhecer e identificar os sintomas e formas de prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis (DST);
- compreendendo as relações entre DST e o entorno das áreas indígenas;
- reconhecer as condições epidêmicas ou endêmicas;
- compreender como os seres humanos recebem informações por meio dos sentidos;
- conhecer as explicações dos mais velhos e as da ciência ocidental sobre som e audição, luz e visão.

Observa-se que os RCNEI propõem uma abordagem do corpo, destacando seus aspectos biológicos, anatomofisiológicos e sociais, principalmente com os padrões científicos ocidentais já consagrados, no entanto, é muito limitado quanto à inserção dos saberes e da cultura indígena em relação às suas múltiplas ramificações nos aspectos do corpo indígena.

No bojo da política nacional de atendimento às questões da diversidade humana, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no diálogo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) em articulação com os sistemas públicos de ensino, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs). Para tanto, foram fomentados debates sobre áreas definidas pela LDB como modalidades, tendo sido elaboradas as diretrizes nacionais com o objetivo de assegurar o princípio da diversidade nos projetos políticos pedagógicos das escolas e também nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais, com a proposta de fazer funcionar sistemas educacionais inclusivos.

Por esse viés, foi disponibilizada aos sistemas de ensino uma ferramenta complexa e ampla contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no qual se encontra o documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, constituído pelo Parecer CNE e da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 13/2012, aprovado em 10/05/2012, tendo como relatora a conselheira Rita Gomes do Nascimento e pela Resolução n. 5 de 22 de junho de 2012 a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Para a elaboração das diretrizes foram considerados, dentre outras coisas, o direito a uma escola diferenciada, assegurado na CF e pela LDB. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB n. 7/2010, Resolução CNE/CEB n. 4/2010 e as definições da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009.

As finalidades das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena são explicitadas nos objetivos abaixo elencados:

- a) orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- c) assegurar que os princípios da especificidade, do [bilinguismo] e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
- e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
- f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;
- g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de

narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas. (BRASIL, 2012, p. 376)

Esses objetivos apontam para uma reorganização das escolas indígenas nos aspectos legais, administrativos e pedagógicos, que impõe aos entes federativos um regime de colaboração no qual devem estar definidas as competências quanto à regulamentação e à garantia de funcionamento das escolas, as quais devem receber tratamento diferenciado quanto às suas especificidades, especialmente no tocante ao currículo escolar.

Quanto às orientações para a organização do currículo, foco do nosso olhar nesse documento, verifica-se que deve ser flexível, justapondo-se aos contextos culturais, aos interesses da comunidade, aos modos diferenciados de organização do espaço e tempos escolares, valorizando os saberes tradicionais do povo em articulação com os conhecimentos científicos. Na sua elaboração devem ser consideradas as relações que perpassam no cotidiano da escola e no contexto da sociedade. Pensar o currículo, nesse sentido, é compreendê-lo como “[...] conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”. (BRASIL, 2012, p. 376).

Nesse cenário, é basilar que o currículo da escola indígena favoreça o preconizado no art. 78 da LDB, “[...] a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, atendendo ao que é exigido por uma educação pautada na realidade indígena.

A partir desse entendimento, analisamos as aproximações e distanciamentos entre o currículo da Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, especialmente ao que se refere a ensino de Ciências.

O currículo foi elaborado no ano de 2002 e conforme consta na apresentação do documento, os professores, a direção da escola e as lideranças da comunidade participaram apenas da sua análise e discussão, deixando a entender, nas entrelinhas, que esses sujeitos não colaboraram do processo de construção.

O documento está estruturado em seções, sendo assim apresentado:

- 1. Introdução:** breve reflexão sobre o currículo - concepção geral e o currículo na concepção de escola indígena;
- 2. Reflexões sobre a metodologia de ensino:** destaca os pilares da educação como princípios a serem observados na escola;
- 3. Reflexões sobre avaliação:** apresenta os procedimentos para a avaliação da aprendizagem dos alunos;
- 4. Interdisciplinaridade e transversalidade:** destaca a perspectiva da interdisciplinaridade adotada na escola a partir dos temas transversais;
- 5. Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial:** são explicitados os fundamentos legais que regem o EF, apresenta as concepções pedagógicas do EM com ênfase nas matrizes curriculares do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino e PPP da escola, ainda apresenta os fundamentos legais que garante a educação especial na escola;
- 6. Referência Bibliográfica:** apresenta as principais referências teóricas usadas para a elaboração do documento;
- 7. Referencial básico dos componentes curriculares:** apresenta os objetivos de cada componente curricular; os conteúdos programáticos das áreas de conhecimento, por ano de ensino, organizados como competências gerais, habilidades, conteúdo e conceitos, essa mesma organização é encontrada no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino³⁰.

Quanto à apresentação e abordagem dos conteúdos no ensino de Ciências, especialmente no 8º ano do EF, percebe-se que pouco difere do currículo adotado para as demais escolas não indígenas integrantes da rede estadual de ensino, observando-se um certo distanciamento aos PCN que definem as orientações nacionais para o contexto do ensino de Ciências e ao RCNEI no âmbito do ensino de Ciências nas escolas indígenas. De igual modo afastado das Diretrizes Curriculares Nacionais para as escolas indígenas, no que se refere às orientações para a elaboração do currículo escolar diferenciado, intercultural, específico para contextos étnicos, políticos e culturais nos quais está inserida a escola indígena.

Na busca por localizar no currículo da escola indígena as abordagens sobre o corpo humano, percebe-se que os conteúdos reforçam uma ideia de corpo baseado nos aspectos anatômicos e fisiológicos, contribuindo para a construção de uma visão fragmentada/reducionista, na qual o corpo é limitado a órgão e sistemas os quais não se comunicam entre si. Verifica-se que os componentes curriculares são idênticos aos trabalhados nas escolas não indígenas, na sua maioria, desconsiderando os saberes tradicionais da cultura do povo Xokó, as suas vivências e práticas construídas historicamente. Assim, percebe-se na relação entre o currículo e a construção de identidade Xokó, ainda é

³⁰ Foi elaborado no ano de 2011 pela Secretaria Estadual de Educação através do Departamento de Educação, contando com a participação de um grupo da Escola Pública: professores, em regência de classe e convidados mediante critérios de compromisso ético, competência e experiência profissional em escolas estaduais. Tem como objetivo contribuir para a mobilização dos docentes e técnicos em torno do debate sobre o projeto socializador e formativo das unidades escolares da rede estadual.

tênue, principalmente quando se refere à ideia de corpo que reconhece e respeita as diversidades de gênero, etnia e sexualidade.

4 REVISITANDO O CORPO NA COMUNIDADE INDÍGENA XOKÓ

Nesse capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados junto aos alunos e à professora de Ciências, identificando como as ideias dos sujeitos pesquisados podem dialogar com o *corpus* teórico e documentos oficiais que tratam das diretrizes para o currículo escolar, especificamente no ensino de Ciências, quanto às suas abordagens sobre o corpo.

O capítulo desdobra-se em duas partes. Na primeira, é apresentada análise dos desenhos elaborados pelos alunos, bem como as palavras que acompanharam esses desenhos, por meio da evocação livre, técnica que proporciona o sujeito pesquisado expressar o que surge em sua mente imediatamente após ser estimulada por uma palavra que dizemos ser o termo indutor (SALES; DAMASCENO; PAIVA, 2007).

Na segunda parte, por meio de questionários, redações dos alunos e entrevista da professora, buscamos nos discursos dos sujeitos, identificar as categorias emergentes (corpo, cultura e currículo) e conhecer como são construídas suas concepções sobre corpo quanto as temáticas: sexualidade, estética/aparência, práticas e manifestações culturais e suas ligações com o currículo e o ensino de Ciências.

4.1 O QUE MOSTRAM OS DESENHOS DOS ALUNOS

A imagem corporal faz parte de um processo de construção da imagem pessoal que temos do corpo formada com base em um referência social e cultural. Nem sempre é condizente com o real, quase sempre está relacionada ao imaginário ou ao que é desejado; portanto, se coloca numa relação dialética entre o real e o imaginário. Essa é uma representação dinâmica construída por meio de significados construídos em um contexto histórico-social (WEREBE, 1984).

Nesse sentido, a escola pode ser um campo vital para essa determinação de imagens, identidades, tensões com o outro, demarcações de alteridade e o currículo pode revelar as diversidades presentes no cotidiano dos alunos. Para Candau (2011, p. 241), as diferenças

[...] culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e

outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Dessa construção tensa de significados, considerando a subjetividade dos alunos, as dinâmicas da comunidade Xokó e a cultura escolar é que partimos para analisar os desenhos, nos quais observamos a presença das seguintes categorias: representação do corpo quanto ao sexo (feminino/masculino), composição do corpo (quanto aos membros), Outros elementos externos ao corpo (movimento/dança/notas musicais, roupa/moda/outros objetos) e corpo/sexualidade (Tabela 01). Nesses desenhos, todos os alunos representaram corpos femininos.

Tabela 01 - Elementos Presentes nos Desenhos em Relação ao Corpo.

Aluno/a	Corpo		Composição do corpo		Outros elementos			Corpo/sexualidade		
	F	M	Ausência: membros e cabeça	Completo	Movimento/dança/notas musicais	Roupa/moda	Objetos externos/corpo	Biquini	Seios	Umbigo
Jurema	X	–	–	X	–	X	X	–	–	–
Urucum	X	–	X	–	–	–	–	X	X	X
Araticum	X	–	X	–	–	–	X	X	–	X
Toré	X	–	X	–	–	X	–	X	–	X
Maracá	X	–	–	X	X	X	X	–	–	–
Covo	X	–	X	–	–	–	X	–	X	X
Ouricuri	X	–	X	–	–	–	X	–	X	X

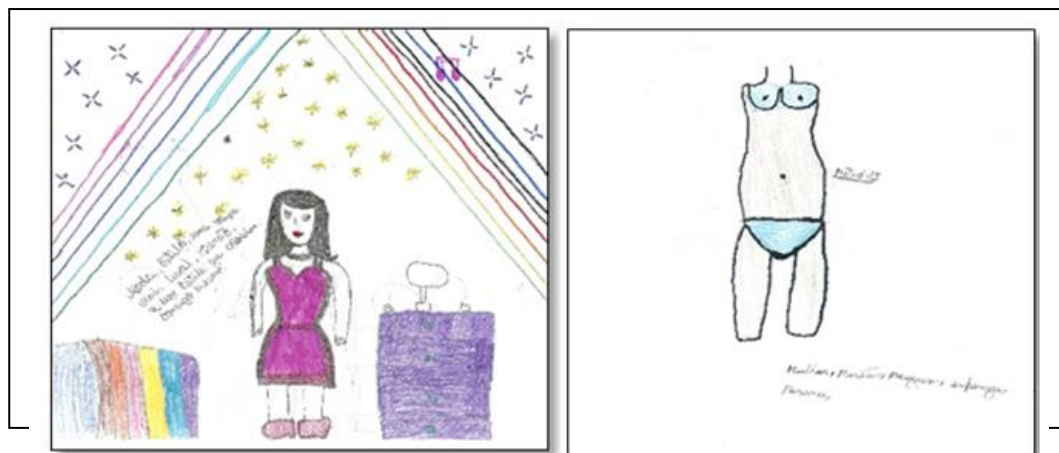
Fonte: Autoria própria (2017).

Foi observado que as duas alunas (Jurema e Maracá)³¹ representaram todos os corpos contendo cabeça, tronco e membros. Por sua vez, os outros alunos 5 (cinco) optaram por desenhar o corpo sem algumas partes, em alguns casos sem os membros (braços e pernas),

³¹ Como dito na metodologia, uma aluna faltou à aula nesse dia.

sem cabeça ou sem um dos membros (superior ou inferior), como pode ser visualizado nos desenhos de Jurema (Figura 02a) e no desenho de Urucum (Figura 02b). Observa-se que os meninos tiveram o foco direcionado para determinadas partes do corpo localizadas no tronco e/ou membros, excluindo a cabeça. Ao tempo em que as meninas representaram detalhes na cabeça como por exemplo: cabelo e boca pintada.

Figura 02: a) Desenho de Jurema; b) Desenho de Urucum



Fonte: Elaborado pela autora a partir do arquivo da pesquisa

Nos desenhos das meninas e em alguns dos meninos foi possível observar a presença de objetos externos ao corpo, a exemplo de estrelas, cômodas, o espaço em que o corpo se encontra (Figura 02a), notas musicais, globo de festa/show (Figura 03), moldura de quadro (Figura 04a), capa de caderno livro (Figura 04b), capa de caderno (Figura 05). Além disso, há um destaque para os desenhos realizados pelas meninas em que o corpo, além de ser representado completo (cabeça, tronco e membros), possui acessórios, como: roupas, (em que o corpo não fica exposto, diferentemente dos corpos representados pelos meninos), colares, pulseiras, sapatos e cabelos arrumados (Figura 02a e 03).

Figura 03: Desenho de Maracá, música/notas musicais, movimento e dança.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do arquivo da pesquisa

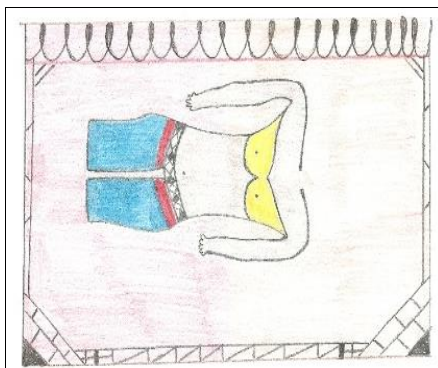
A ideia de corpo sexualizado foi observada nos desenhos dos meninos. Em alguns, o corpo feminino foi apresentado utilizando um biquíni, destacando a sensualidade. Além disso, em alguns desenhos de corpos, os meninos destacaram os seios e o umbigo, como pode ser observado no desenho de Urucum (Figura 02b), no de Araticum (Figura 04b) e no desenho de Covo (Figura 05). Existem fatores que colaboram para a formação da imagem corporal, como valores, crenças, vivências, que constituem modelos culturais e propagam uma determinada aparência física como apropriada, cabível e, portanto, desejada. Assim, em algumas situações, os padrões de beleza e estética corporal são atrativos (WEREBE, 1984).

Figura 04: a) Desenho de Ouricuri; b) Desenho de Araticum; c) Desenho de Toré.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do arquivo da pesquisa

Figura 05: **Desenho de Covo.**



Fonte: Elaborado pela autora a partir do arquivo da pesquisa

Além desses elementos, foram observados outros relacionados a movimento, dança e notas musicais, como se pode verificar nos desenhos de Maracá (Figura 03). Os alunos Jurema (Figura 02a), Toré (Figura 04c) e Maracá (Figura 03) emitiram ideias de roupa e moda em seus desenhos sobre o corpo.

Na formação da imagem corporal, a percepção de si mesmo, os desejos latentes e os sonhos se relacionam com o imaginário, formando uma representação social da qual o corpo é elemento integrante. As imagens corporais que os alunos representaram fazem parte de uma construção histórico-cultural que revela uma ideia de corpo resultante do que tem sido falado, pensado, veiculado pelos meios de comunicação tradicionais e os virtuais e vivido nas relações cotidianas. Sofrem, portanto, interferência de outras culturas que, por vezes, não reconhecem as diferenças de gênero, etnia, sexualidade, que quase sempre impõem modelos e padrões que não condizem, na maioria das vezes, com a pluralidade de corpos existentes nas nossas escolas.

A dimensão da imagem corporal extrapola o campo linguístico social, pois reflete diretamente os aspectos subjetivos dos indivíduos na construção dialógica com seu mundo social. Para Russo (2005, p. 81),

[...] as pessoas aprendem a avaliar seus corpos através da interação com o ambiente, assim sua [autoimagem] é desenvolvida e reavaliada continuamente durante a vida inteira [...]. Somos pressionados em numerosas circunstâncias a concretizar, em nosso corpo, o corpo ideal de nossa cultura.

Considerando os choques entre as raízes de tradição Xokó e o cenário social de consumo moderno, a indústria cultural impacta diretamente o mundo vivido dos alunos que

expressam padrões de corpos a serem almejados, sobretudo consumidos. Cria-se uma rede inteira de mercado de produtos estéticos e de construções de corpos.

Os corpos registrados nos desenhos dos adolescentes da escola indígena investigada se assemelham a tantos outros que representam o contexto urbano do adolescente não indígena. Nessa etapa de coleta de dados, ao que parece, não foram evidenciadas imagens corporais que remetessem à memória e identidade Xokó, a exemplo das pinturas corporais para os rituais e dança, adornos usados no corpo como cocar, colares e pulseiras; ou representação do corpo relacionadas às práticas realizadas na comunidade indígena, a exemplo do Toré. Decerto, as palavras acrescentadas aos desenhos possibilitam um passo a mais na busca por essa compreensão.

4.2 ANÁLISE DAS PALAVRAS DOS ALUNOS

De modo a melhorar a compreensão dos dados coletados a partir dos desenhos, foi solicitado aos alunos que escrevessem cinco palavras que lhes vinham à mente sobre o tema corpo. Tais palavras são apresentadas a seguir (Tabela 02).

Tabela 02: Evocação das Cinco Palavras.

Palavras	Inferências	Alunos/as
Moda/estilo/roupa	06	Jurema, Toré e Maracá
Verão/praias/biquini	06	Jurema, Urucum, Araticum, Toré, e Covo
Arte/cor/cores	05	Araticum, Covo, Ouricuri
Mulher	04	Urucum, Araticum, Covo e Ouricuri
Pintura/pinto/pintar	03	Covo e Ouricuri
Movimento/dança/agitação	03	Maracá
Peito	01	Urucum
Flores	01	Araticum
Umbigo	01	Urucum
Sensualismo	01	Toré
Livro	01	Araticum
Exercícios	01	Maracá
Combina	01	Jurema

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos desenhos dos sujeitos da pesquisa

Com base na tabela 02, constata-se que as palavras que tiveram o maior número de inferências foram **Moda/estilo/roupa** (06 inferências), **Verão/praias/biquini** (06

inferências), **Arte/cor/cores** (05 inferências), **Mulher** (04 inferências), **Pintura/pinto/pintar** (3 inferências), **Movimento/dança/agitação** (03 inferências) e **Peito, umbigo, sensualismo** (03 inferências). As demais palavras com menor inferência, 01 cada, foram: **flores, Livro, Exercícios e Combina.**

Diante de tais inferências e relacionando com desenhos de corpo feito por esses adolescentes, é possível depreender que a ideia de corpo para esses adolescentes é de um corpo feminino. No entanto, as representações expressas pelos meninos se distinguiram das expressas pelas meninas. No primeiro caso, os meninos representaram em seus desenhos corpo feminino, sem cabeça e sem membros, mas com destaque para os seios e umbigo, com corpos mais expostos.

Nesse sentido, as palavras apresentadas por esses alunos foram: mulher, biquíni, peito, umbigo, sensualismo, as quais confirmam a ideia de corpo sexualizado. Acrescentaram as palavras arte/cor/cores, pinturas/pinto/pintar, em relação ao corpo desenhado. Já no segundo caso, em relação às palavras destacadas pelas meninas (alunas), tivemos o seguinte panorama: moda/estilo/roupa, movimento/dança/agitação, exercícios e combina/ comigo.

Tais palavras confirmam as observações realizadas a partir dos desenhos, as quais verificou-se que, nessas produções, o corpo feminino representado de forma mais completa (com cabeça, tronco e membros), além disso, são corpos vestidos com roupas, evidenciando a preocupação com aparência, estilo e moda. Apenas um aluno, o 4M, referiu-se em seus desenhos e palavras a uma ideia de corpo a partir de roupa/estilo/moda, antes evidenciadas apenas nos desenhos das meninas. Ainda assim, vale destacar que as meninas contextualizam o espaço em que o corpo se encontra, sendo evidenciado nos desenhos e nas palavras: movimento/dança/agitação e exercícios.

Le Breton (2007) é incisivo quando define as determinações do mercado na conformação de nossos modelos e aspirações corporais. Para o sociólogo francês, trata-se de

[...] um mercado em pleno crescimento [renovado] permanentemente as marcas que visam a manutenção e a valorização da aparência sob os auspícios da sedução ou da "comunicação". Roupas, cosméticos, práticas esportivas, etc., formam uma constelação de produtos desejados destinados a fornecer a "morada" na qual o ator social toma conta do que demonstra dele mesmo como se fosse um cartão de visitas vivo (LE BRETON, 2007, p. 78).

A partir das imagens corporais expressas nos desenhos, complementadas com as palavras evocadas, é possível inferir sobre o contexto sociocultural quando estão inseridos os

adolescentes pesquisados e refletir sobre a construção de uma cultura, quem sabe de consumo, que idealiza um corpo que está preso a modelos e padrões sociais que envolvem beleza e estética.

Diante dessas constatações, reforçamos a necessidade de compreender como no currículo vivido da escola investigada o conteúdo corpo tem sido trabalhado, já que, no currículo pensado, os conteúdos e as abordagens metodológicas reforçam uma ideia de corpo baseado nos aspectos anatômicos e fisiológicos, que talvez não estabeleçam relação com os diferentes sentidos e significados necessários para a construção da corporeidade, ao não reconhecerem a pluralidade de corpos existentes na escola, talvez indicando uma possível fragmentação da abordagem desse tema.

Dessa forma, visando melhor compreender esse currículo vivido, analisamos a seguir as ideias manifestadas pelos alunos acerca do corpo, a partir do que responderam no questionário e escreveram na redação, buscando relacionar com as vivências na disciplina de ciências e na comunidade, de acordo com a fala da professora, a partir da análise da entrevista.

4.3 O CORPO ECOANDO E RESSOANDO NAS FALAS DOS SUJEITOS

Esse subcapítulo busca analisar os discursos³² sobre o corpo manifestados pela professora e alunos do 8º ano da Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro, tomando por base a ATD na perspectiva de revelar por meio da linguagem, o que se percebe a partir das palavras e reações, tendo em vista que “[...] sempre estamos interpretando”. Não temos como sair da prisão da linguagem e dos discursos sociais. Precisamos nos manifestar dentro dele (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 35), lançando um olhar crítico-analítico acerca das falas que revelam nesse estudo as concepções dos alunos e da professora sobre **corpo**, a **cultura** e o **currículo** no contexto do ensino de Ciências e das vivências dos estudantes na comunidade indígena.

Como já informado na metodologia, os alunos elaboraram uma redação a respeito do que pensam sobre corpo e responderam a um questionário que continha questões sobre as vivências familiar, comunitária e escolar. De maneira geral, inferimos que as suas falas não

³² As falas dos envolvidos, nesse estudo, estão destacadas em negrito e itálico a fim de dar maior relevância aos discursos analisados.

estão atreladas a um **corpo**³³ físico e sua visão fragmentada, centrada apenas nos aspectos biológicos. De tal modo, essas falas podem ser caracterizadas em aspectos mais amplos vinculados à possibilidade de viver no mundo dada pelo corpo e, marcadamente, às possibilidades – sobretudo o ser adolescente - de interação social.

A expectativa de viver no mundo dada pelo corpo pode ser ilustrada na fala de Estrela Dalva ao afirmar “[...] podemos dizer que o ser humano não seria um ser vivo se não existisse o corpo [...] precisamos do nosso corpo para ter vida e de Jurema ao dizer “[eu] acho que o corpo é para ser vivido e não para ser maltratado”.

Do ponto de vista antropológico, Marcel Mauss qualifica o corpo como o primeiro instrumento do homem, modelado conforme seus caracteres culturais e definido/definindo padrões de eficiência e eficácia práticas (LE BRETON, 2007).

Os discursos dos alunos revelam uma dinâmica singular de vivenciar o mundo com expressões corporais as quais tangenciam a cultura sem limitar-se aos aspectos mecânicos e biológicos. Compreendemos, assim, que tais aspectos estão ligados à socialização, conforme expressou Araticum o corpo é atividade física como correr, brincar, jogar bola, nadar. Segue esse mesmo pensamento Maracá ao afirmar Com o corpo a gente brinca, dança, pula, anda, nada etc. Esse entendimento é reafirmado por Toré ao manifestar o sentimento de satisfação ao desenvolver essas práticas quando disse “[...] amo ir pro rio, cantar, correr”

Percebemos nesses relatos que é o corpo possibilita essa vivência cotidiana, como correr, ir ao rio, brincar, jogar bola. Essas práticas corporais são exercidas nos espaços de interação social da aldeia e de suas casas.

Os registros sobre o corpo na recolha das questões respondidas reforçam a ideia do corpo como possibilidade de interação social, buscando atender a um padrão estabelecido no contexto de uma sociedade reafirmada pela valorização da aparência do física.

Assim, ao perguntarmos a esses alunos como definem o seu corpo, foi respondido por Toré “[...] defino o meu corpo como normal, nem magro demais nem gordo. Muitos falam do meu corpo, falam que eu sou uma vara magra de mais. Mais eu nem me importo. Gosto do meu corpo do jeito que ele é”. Ao que foi respondido por Jurema “[sou] magra, mas isso não tem nada, que eu gosto do meu corpo assim mesmo. Porque o meu corpo é minha regra”.

³³ Primeira categoria emergente escolhida para a análise dos discursos dos sujeitos.

Prossegue afirmando Maracá “[...] eu defino o meu corpo como um corpo saudável, tenho a pele morena, não sou muito alta, não tenho tatuagens, não faço nenhum tipo de dieta para manter a forma, não sou magra e também não me considero gorda. Gosto do meu corpo desse jeito”. Continua Estrela Dalva dizendo “[...] eu acho o meu corpo bonito, sou baixa, magra, tenho um corpo definido. O meu corpo é importante para mim”. Concluindo, sobre como define o seu corpo Ouricuri acrescenta “[...] normal, porque é saudável e bom porque sempre está do jeito que eu gosto”.

Chama a atenção nas falas o entendimento dos discentes sobre uma normalização” ou normatização dos corpos, uma concepção própria da demarcação de uniformidade do ensino de Biologia que só se reporta ao corpo padrão, aquele estruturado com perfeição em sua forma (anatomia) e funcionalidade (fisiologia). Para Silva (1999), construímos uma imagem corporal plenamente coerente com as transformações sociais da modernidade, tendo o individualismo como sua maior expressão. Reforça-se, com isso, a individualidade humana como expressão mecânica do corpo: “[...] o conjunto da sociedade é mera soma das partes dos indivíduos” (SILVA, 1999, p. 15).

Destarte, ideias e valores a respeito do corpo são apreendidos nos diferentes espaços sociais e se propalam no modo de ser e estar das pessoas, expressos nos mais diferentes ambientes. As falas mostram a compreensão relevante sobre cuidar dos corpos, tendo em vista a importância que ele ocupa. Colabora com essa visão, a Estrela Dalva ao dizer “[...] precisamos do nosso corpo para ter vida, trabalhar, cuidar das pessoas, se cuidar”.

Esse entendimento é complementado por Urucum que reforça os cuidados com o corpo ao afirmar ser é necessário “comer bem para cuidar da nossa vida, para cuidar da natureza. Nós temos que cuidar muito do corpo, cuidando do corpo, cuidamos da vida”. Nesse sentido, Jurema conclui dizendo “[eu] acho que o corpo é para ser vivido e não para ser maltratado”.

A fala dos alunos representa a forma mais comum de expressar discursivamente sobre si mesmo, através do corpo: a imagem que os sujeitos têm de manifestam seu contexto social e cultural (LE BRETON, 2002). Analisando a situação da velhice e como lidamos com esse processo natural com amplas determinações sócio-históricas e culturais, Le Breton (2002, p. 149) infere que “[...] la imagen del cuerpo no es un dato objetivo, no es un hecho, es un valor que resulta, esencialmente, de la influencia del medio y de la historia personal del sujeto”. Para lidar com tais impactos, o autor revela algumas ações necessárias: a manutenção das relações familiares e seus vínculos com a memória; proporcionar espaços sociais de

interação cultural; atividades físicas regulares, principalmente em convívio com outros sujeitos; cuidar da dimensão estética (vestimentas) como meio de manutenção da autoestima; além dos cuidados e acompanhamentos médicos periódicos.

As proposições de Le Breton, apesar de se aproximarem das intenções manifestas dos alunos, enfrentam as problemáticas gerais de como se sustentam políticas públicas atualmente, o distanciamento das necessidades imediatas dos sujeitos em suas expressões fragmentadas, o que dirá de suas pretensões holísticas.

A consecução de tal ideal somente seria possível mediante a superação da restrição biológica e mecanicista da medicina, bem como da educação dar maior centralidade ao corpo em seus processos, assegurando dimensões ampliadas do construir-se humano. Zoboli (2007, p. 174-175) infere ser necessário que

[...] os estudos epistemológicos sobre o ser humano enquanto corpo e mente na Educação Física — e em outras disciplinas e ciências — contemplem em suas apreensões o direito à totalidade mesmo sabendo que a completude humana é inapreensível. Não estamos aqui sugerindo o devaneio, mas o direito de contemplar nos estudos que enfocam o humano — corpo/mente — a incompletude, mesmo que isso possa ser um entrave enquanto reconhecimento da cientificidade nos atuais moldes. Se não arriscarmos ousar transitando por estes limites, o humano continuará sendo um emaranhado de peças mecânicas inanimadas para a ciência e para o controle social.

Pressupomos, a partir desse desafio, que as tensões postas no currículo e nas suas construções, na prática pedagógica e no processo de ensino e de aprendizagem perpassam por avaliações dos sujeitos que os fazem e de suas próprias concepções enraizadas de corpo, cultura e ciências. Entre as questões essenciais, estão as práticas corporais demarcadoras da identidade indígena.

A base da formação curricular reforça a visão do corpo instrumental como sendo um organismo vivo, dinâmico. Os discursos sobre as práticas corporais que mais realizam, expressam um entendimento de corpo voltado para as técnicas corporais, que, no entender de Grando (2009, p. 45), pode ser

[...] assumida e aprendida individualmente por uma pessoa, mas como prática corporal, manifesta sempre sentidos e significados coletivos específicos do grupo social que a pratica [...] Há técnicas diferenciadas em cada fase da vida e essas servem também como formas de identificação e comunicação entre grupos de idade e sexo.

É fundamental apreender, como assegura Le Breton (2007), que a memória de uma comunidade não se escuda nas tradições orais e nos discursos, mas, essencialmente, no plano dos gestos e práticas corporais. Por seu turno,

[mesmo] o corpo sendo uma ferramenta, ele continua sendo o “fato do homem” e depende então da dimensão simbólica. O corpo não é nunca um simples objeto técnico (nem mesmo o objeto técnico). Além disso, a utilização de certos segmentos corporais como ferramenta não torna o homem um instrumento. Os gestos que executa, até os mais elaborados tecnicamente, incluem significação e valor (LE BRETON, 2007, p. 44).

Um caso especial observado no âmbito de comunidades indígenas é a apropriação do Futebol pelo povo Bororo, conforme estudo de Grando (2009). Segundo a autora, o esporte é apropriado pelos Bororo em quatro aspectos: primeiro, uma manifestação lúdica de interação entre as crianças e jovens; segundo, prática de socialização entre os adultos, principalmente de condicionamento físico; terceiro, a transmissão e técnicas corporais e o sentido simbólico de preparação dos jovens para a guerra; e por fim, o estabelecimento de relações sociais que primam por uma identificação cultural com o outro.

As práticas culturais próprias da comunidade, principalmente as danças e ritos, vão se somando as apreendidas na escola e fora dela, dando novos contornos sociais, expressando polissemia de sentidos e significados das ações dos homens. É possível perceber o que Silva (2000) denomina de cruzamento de fronteiras, ou o trânsito entre distantes identidades, conhecimentos e suas formas de apreender e dialogar com os mesmos. De igual modo, as práticas sinalizam o que Hall (2006) denomina de formação humana híbrida, de constantes imbricações e ressignificações de tradições culturais.

No caso específico dos Xokó, os discursos revelam, apesar da dicotomia corporalmente, uma compreensão das práticas corporais em seu aspecto de socialização, de relacionamento com o outro, de manifestação de certa relação identitária, mesmo em seu hibridismo, além de preparação/condicionamento corporal para as atribuições cotidianas. Essa ação de preparar e condicionar o corpo vai se transmutando na percepção de si mesmo, a aparência corporal ou sua exteriorização para si e para o outro.

A aparência corporal, muito presente nas falas dos sujeitos pesquisados, desvela uma preocupação com o modo de se apresentar e ser aceito no ambiente social e mostra a reprodução de um modelo de estética ditado por uma estrutura econômica reproduzida por meio da mídia, a qual determina padrões de beleza e estética considerados aceitáveis e que

chegam aos alunos, como condição de pertencimento ao espaço da escola, comunidade e sociedade e que definem a sua relação com o corpo.

Assim, Toré afirma “[gosto] do meu corpo, porque eu acho que me dou bem com minhas roupas para viajar e ir para festas” e complementa “gosto de tirar fotos colocar no nos meus perfis tipo: *Instagram, Snapchat, Facebook* e outras coisas... gosto também de falar com meus colegas no *Whats*”. Essa preocupação também é retratada na fala de Jurema ao afirmar “meu corpo é o meu amigo, porque é só nele que as minhas roupas ficam bem. Tem gente que diz que não usa um biquini porque o corpo é feio. Eu não acho nenhum corpo feio”.

Observa-se, inicialmente, nos desenhos com a expressão de corpos femininos destacando o aspecto das partes mais sensuais da mulher, em seguida nas falas, um apreço pelo próprio corpo, centrando o foco das atenções nos aspectos físicos/biológicos para atender a um padrão de beleza ao tentar unificar um ideário de corpo perfeito, a partir de critérios estabelecidos socialmente e que negam as diferenças existentes nos corpos existentes nos mais diferentes espaços sociais, inclusive na escola. Nesse sentido, o corpo é visto como mercadoria para atender a um modelo padronizado universalmente, reforçado pelo poder da mídia. Sob esse prisma, “[...] a comunicação torna-se o elo mais poderoso do processo de globalização, identifica-se o surgimento de uma nova utopia e substituição àquelas perdidas ou ainda inacessíveis: uma utopia centrada no corpo, na saúde em alianças para a beleza”. (SILVA, 2001, p.54).

Nesse mundo globalizado, hiperconectado, no qual os alunos externam sua capacidade de comunicar-se e interagir através de suas múltiplas redes sociais, ganha destaque a forma como eles externaram as experiências vividas quando se pensa sobre seus corpos. Na fala de Toré, “[...] eu tenho costume de me arrumar para tirar foto, porque sou apaixonado por foto”, releva o expor-se ao mundo. Nas falas de Urucum, Covo e Ouricuri, a ênfase recai sobre a questão do cuidado com a saúde corporal. Já Estrela Dalva, Maracá e Araticum enfatizam as peripécias da juventude:

[lembro] de ter feito vários exercícios. Caí muito, andei de *skate*. Já dancei muito, corri, brinquei (Estrela Dalva);
[uma] queda que eu levei de um pé de jamelão e quebrei o braço” (Maracá);
leve uma queda de bicicleta” (Araticum).
[lembro] de ter comido muito para ficar gorda, mas eu passei muito mal.
Aprendi muita coisa. Mas hoje eu levo uma vida saudável. (Jurema).

O destaque nessas falas é que nenhuma experiência relatada se comunica com práticas corporais representativas das tradições Xokó: danças, rituais, práticas peculiares de

caça e pesca, confecção de adornos e pintura corporal. É possível destacar aqui esse mecanismo mundial de tensões entre o local e o global que certas culturas singulares vão, paulatinamente, perdendo relevância diante de uma padronização universal de cultura, conforme atesta Stuart Hall (2005, p. 75):

[quanto] mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e viagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas — desalojadas — de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. [...] foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural”.

Partindo para a análise das ideias das falas apresentadas pelos alunos em diálogo com os discursos da professora de ciências, a respeito de corpo, entendemos que Caiçara tem papel fundamental na construção dessas compreensões. Primeiro pela ação pedagógica, pelas diretrizes curriculares e, sobretudo, pela vivência distinta da expressão corporal de si mesma e de percepção do outro, mesmo em comunidade indígena.

Isso posto, a professora reconhece a importância do cuidado com o corpo e unifica-o a uma concepção fragmentada e centrada apenas nos aspectos anatômicos e biológicos, ao afirmar “[...] o corpo do ser humano é muito importante. Eu acho muito interessante uma mulher que preserva o seu corpo, cuida do seu corpo”. Prossegue reforçando a ideia no diálogo mantido com uma aluna ao orientá-la

[tirava] a dúvida dela e dizia: agora, você é muito nova, tem que se valorizar, tem que guardar o seu corpo, não deve fazer determinadas coisas com o seu corpo. Seu corpo é uma joia, um diamante que você tem que guardar e proteger. Naquele momento certo, que você encontrar o seu parceiro, é que você vai dividir com ele, mas intimamente. (Caiçara)

Nesse processo de orientação educativa, Caiçara entende estar elucidando temas que não foram compreendidos pela aluna e informa, de maneira superficial, sobre os cuidados voltados para a valorização do corpo. Para tanto, utiliza expressões do senso comum e explicações imprecisas ao afirmar existir limites para o corpo feminino, comparando-o a preciosidades de grande valor material.

Reforça a ideia de que o corpo deve ser guardado, protegido e existe o momento certo para dividi-lo com um parceiro, do sexo masculino, que irá merecer essa partilha. No entender de Caiçara, além de sanar a dúvida, a aluna precisa ser orientada quanto à

importância de resguardar o corpo para quem mereça, criando, assim, etiquetas para o uso desse corpo, o qual, no entender de Le Breton (2007),

[...] regem as interações: circunscrevem as ameaças suscetíveis de surgir do que não se conhece, dão origem a referências que asseguram o desenvolvimento da troca. Diluído assim no ritual, o corpo deve passar despercebido, fundir-se nos códigos e cada ator deve poder encontrar no outro, como num espelho, as próprias atitudes e a imagem que não o surpreende nem o atemoriza. Como vimos, o apagamento ritualizado do corpo é socialmente costumeiro. Aquele que transgride os ritos que pontuam as interações, de modo deliberado ou para defender seu corpo, suscita o desconforto e a angústia. (LE BRETON, 2007, p. 74)

Reitera-se a ideia de que códigos normativos implícitos se solidificam, dialeticamente, aproximando e distanciando os sujeitos. Tais códigos, demarcadores das etiquetas corporais, impõem uma carga simbólica a qual impacta as práticas sociais e ressignificam, cotidianamente, por imitação, observância e convivência as relações entre os grupos sociais. Nesse sentido, torna-se necessário compreender o corpo como um todo integrado, visto de acordo com os PCN como uma compreensão da integridade corporal ser importante para “[...] estabelecer relações entre os vários processos vitais, e destes com o ambiente, a cultura ou a sociedade. São essas relações que estão expressas na arquitetura do corpo e faz dele uma totalidade. (BRASIL, 1998b, p. 45)

Os sentidos e percepções sensoriais, conforme tradição científica da Biologia, apresentam-se como meras expressões de órgãos do corpo humano. Tal dimensão distancia-se de percebê-los como são construídos e moldados por diálogos socioculturais. É a nossa relação com o espaço, a cultura e o entorno social que nos permite definir como apreendemos o mundo por sons, cheiros, gostos e texturas.

Outro aspecto enfatizado no discurso diz respeito à ideia de como o corpo tem sido preparado em uma concepção de escola, herdeira de uma vertente do pensamento ocidental, que se pauta no ideário de um corpo dual no contexto de uma cisão corpo/mente. Nesse sentido, a assertiva de Caiçara revela essa compreensão quando afirma: “[...] se você não cuida do corpo, primeiramente, a sua mente não vai bem”.

Esta voz traz um hiato, uma divisão, uma fragmentação entre corpo e mente construída culturalmente na sociedade a partir da racionalidade técnica e adentra as escolas por meio de um currículo excludente e classificatório, no qual os corpos femininos e masculinos possuem papéis sociais diferenciados. Essa afirmativa é confirmada quando Caiçara afirma

[eu] acho que o corpo do ser humano é muito importante, sendo que nós temos diferença, entre homens e mulheres. Entre si, não só do corpo, mas como exterior e interiormente, né isso? Porque não deve ser cuidado só por fora, mas também por dentro. Então, eu acho o corpo humano muito importante e pra se trabalhar ele muito tem o que trabalhar, tanto fora como dentro.

O discurso da professora expressa duas compreensões: a primeira, revela o entendimento de que existe a separação entre o corpo e a mente, uma divisão, exterior, que são os aspectos observáveis, palpáveis, e o interior, a mente. A segunda, refere-se ao processo de educar esses corpos na escola, de acordo com os sexos, adequando-os aos modos de sentar, falar, vestir e se comportar.

Reitera-se, nos discursos apresentados, a tese defendida por Zoboli (2007) a cisão corpo/mente não é uma expressão ideal, mas sim uma materialização concreta. Tal materialização se consubstancia, principalmente, nas ações educativas que distanciam as análises do corpo dos processos mentais, em especial, com a separação curricular que institui disciplinas corpóreas (Educação Física, por exemplo) e disciplinas cognitivas. De igual modo, é estabelecida uma dimensão disciplinar que não se comunica e materializa homens corporificados em biológicos, geográficos, históricos, linguísticos, distantes da materialidade concreta dos alunos. Tais separações práticas somente contribuem para um entendimento fragmentado do homem enquanto sujeito histórico social e criador.

Na contramão de uma formação curricular padronizada, crianças e jovens ainda conseguem romper paradigmas impostos pela cultura escolar nas diversas manifestações de aprendizagem. Prova disso é a concepção que Covo manifesta sobre o conceito de corpo quando utiliza-se do campo da arte para representá-lo de maneira imaginativa, artística e não biológica, apenas. Para tanto, ele evoca elementos da mente para expressar o visível, o palpável do corpo através do desenho, assim Covo afirma: “[em] primeiro lugar pra mim a palavra corpo é uma arte criada com o interesse de desenhar e vem através da mente”.

Possivelmente, devido à escola não oportunizar situações possíveis de experienciar estratégias metodológicas que permitam diferenciar os corpos, na manifestação da sua corporeidade, os alunos tentam se libertar em tempos e modos singulares, como comprova a fala de Ouricuri, ao afirmar ser “[...] o corpo uma imaginação que nos criou [...]”, referendado por Covo, que acrescenta: “[...] o corpo se caracteriza numa forma de falar e desenhar por uma imagem feita por qualquer um dos artistas ou aqueles que tem interesse de desenhar ou criar uma nova imagem”.

Nesse contexto, evoca-se a função da escola no sentido de garantir que esse corpo seja libertado, se torne possível ouvir as ressonâncias de prazer, dor, alegria e felicidade por meio das manifestações corporais dos alunos que trazem elementos de sentidos e significação de sentimentos ocultos no currículo escolar. Nessa acepção, os PCN definem que

[...] pode-se ampliar muito as visões sobre as várias dimensões do corpo humano. É necessário estabelecer as relações dos vários sistemas entre si e com os processos mentais, as emoções, os pensamentos e as intuições, para que nosso corpo seja compreendido como unidade. Os aspectos emocionais estão geralmente ausentes, como se o corpo e a mente humanos fossem entidades diferentes e estanques. (BRASIL, 1998b, p.76)

Conforme Zoboli (2007), torna-se inviável, epistemologicamente, apreender as ações humanas distante de uma contextualização histórica de como se construiu a cisão corporeamente. Tal cisão revela conformações dos homens enquanto sujeitos, desde suas práticas cotidianas mais mezinhas às tensões pelo poder. Para além de uma restrição biológica, Zoboli (2007, p. 47) advoga uma necessária compreensão da história do corpo, ela mesma também biológica:

[...] no seio de uma cultura torna-se inseparável da história da totalidade dessa cultura. Assim, compreender o que ele representou obriga a decodificar o processo cultural no qual ele evoluiu. O corpo é fruto desta história-memória coletiva e individual. Sendo assim, para ser melhor compreendido o corpo nos obriga a persegui-lo pelos rastros e movimentos — não regulares — deixados por ele no curso dos tempos.

O desejo por um corpo que atenda aos padrões corporais impostos socialmente e difundidos pelo apelo comercial das mídias aparecem com ímpeto também nas falas de Caiçara quando afirmar “[...] o corpo é essencial, porque eu particularmente sou muito preocupada. Se eu engordo um pouquinho eu já fico: aí meu Deus a roupa está arrochada, está mostrando isso e aquilo”. E completa o pensamento, revelando a preocupação em atender ao gosto do esposo: “[...] aí meu esposo sempre diz: tá bom! tá bom! aí como a gente agrada mais o esposo então, tá bom”.

Ainda no seu discurso, a docente demonstra disciplinar o corpo para atender a um padrão de beleza, com o objetivo de responder à busca por um corpo ideal que caminhe ao encontro da perfeição. Assim, Caiçara diz:

[...] eu sempre faço as minhas regrinhas, não pode isso, só pode um pouquinho. Um docinho, só pode um pouquinho pra não engordar, porque...

assim, eu acho meio constrangido. Quando eu tive o meu primeiro filho, eu engordei muito e botei na cabeça: tô feia...tô feia...tô feia, mas o tempo foi passando e eu voltei ao meu corpo normal. Já da segunda gravidez eu tentei controlar e não engordei o suficiente e, graças a Deus, eu tenho o meu peso assim, tranquilo pra minha altura.

Determinações de padrões de beleza corporal, submissão à estética determinada pelos homens ou tensões concretas? O discurso da professora revela as contradições próprias de ser/estar no mundo e como nos expressamos corporalmente para conviver com o outro. O corpo é a expressão material dessas contradições, principalmente quando pensamos nas aparências que desejamos (ou somos obrigados a querer), ou somos instados a demonstrar na cena pública.

Para Le Breton (2007, p. 77) a aparência corporal responde a

[...] uma ação do ator relacionada com o modo de se apresentar e de se representar. Engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc., quer dizer, a maneira quotidiana de se apresentar socialmente, conforme as circunstâncias, através da maneira de se colocar e do estilo de presença. O primeiro constituinte da aparência tem relação com as modalidades simbólicas de organização sob a égide do pertencimento social e cultural do ator. Elas são provisórias, amplamente dependentes dos efeitos de moda. Por outro lado, o segundo constituinte diz respeito ao aspecto físico do ator sobre o qual dispõe de pequena margem de manobra: altura, peso, qualidades estéticas, etc. São esses os traços dispersos da aparência, que podem facilmente se metamorfosear em vários indícios, dispostos com o propósito de orientar o olhar do outro ou para ser classificado, à revelia, numa categoria moral ou social particular.

Não obstante o aspecto estético presente nas falas é possível apreender que os indivíduos encontram em si mesmos um *alter* ego transcendente, não mais uma ferramenta estéril, mas uma forma de comunicação com o outro através das sensações e da sedução. O cuidar de si, mesmo compreendido em dimensão mais prosaica, revela uma sociabilidade comunicante, se é possível enxergar submissão no discurso, também é factível perceber sínteses e tensões negociadas no plano das sensações e dos prazeres.

Nesse jogo de negociações corporais, o tema da sexualidade se faz presente de modo imperativo. Em que pese a temática da sexualidade ser apresentada como tema transversal incluída nos currículos do Ensino Fundamental, atendendo ao que prevê os PCN; na escola, a relação entre a temática do corpo e a sexualidade é marcada, muitas vezes, por repulsa, dúvidas, omissões e silêncio, ficando, assim, ausente dos debates, olhares dos

educadores e presentes nos assuntos das crianças e adolescentes nos corredores, banheiros e espaços que burlam a vigilância dos adultos nas escolas.

Nesse estudo, a sexualidade revela-se latente nos discursos ávidos por respostas que contribuam para uma melhor relação dos alunos com a sua corporeidade. As falas de Caiçara, sobre o corpo chamam a atenção no que refere à orientação sexual dos alunos ao se voltar apenas para a mulher, tendo em vista que não há uniformidade de gênero na turma, uma vez que é composta em sua maioria por meninos e esses não se fazem presentes nos relatos de Caiçara, quando diz: “[...] só as meninas que me procuram [...] tinha alunas da sexta série que vinham me procurar e diziam: professora me tire uma dúvida assim, assim, mas não diga que eu lhe procurei e eu dizia: não se preocupe”.

Antecede a demarcação da sexualidade, a definição de ser homem e mulher e seus papéis sociais definidos. Para Le Breton (2007), é significativo que as crianças sejam educadas para a incorporação e representação de atitudes próprias de estereótipos masculinos e femininos. A doçura feminina e a virilidade masculina são construções sociais estereotipadas com contrastes gritantes em diversas sociedades conforme estudos de antropólogos listados pelo autor. Tais representações exercem uma influência na formação das crianças e adolescentes que serão reforçadas, dialogadas ou tensionadas conforme as políticas educacionais, os documentos curriculares e as práticas pedagógicas vão se configurando.

A busca por questionamentos por parte das alunas que, segundo Caiçara, “[...] estão mais relacionadas à sexualidade [...]”; podem revelar nas entrelinhas uma relação de segurança entre a docente e as estudantes pelo fato de essas passarem por processos de transformação físico-biológica e Caiçara-mulher poder entendê-las melhor, tendo em vista não se sentirem à vontade para conversar com as mães no ambiente familiar – espaço no qual habitualmente se tem dificuldade em discutir assuntos relacionados à sexualidade – conforme pode ser observado no depoimento da mãe³⁴ à Caiçara ao se reportar sobre o tema corpo’ensinado no currículo de Ciências:

[...] uma mãe veio me procurar e disse: - mulher, você não deveria ter dado esse assunto. Ao que Caiçara respondeu: “a idade deles já permite e, olhe bem, eu dei o assunto e não dei com palavras que eles utilizam, eu sei falar das palavras com conhecimento científico, conversei com eles, expliquei pra que serve, pra que não serve.

³⁴ Relatado por Caiçara quando questionada, no momento da entrevista, sobre: “como os pais reagem sobre conteúdos e atividades relacionadas ao corpo?”

No transcorrer desse diálogo, confirma-se a dificuldade encontrada para estabelecer orientações acerca da sexualidade no ambiente familiar. Esse ao que parece é um assunto proibido que provoca reações de embaraço e mal-estar, conforme diz a mãe: “eu fico constrangida de falar isso com meus filhos”.

O trato com a sexualidade no âmbito escolar é tema controverso e passa, até hoje, por intensos debates acadêmicos, porém muitas vezes recheados de perspectivas moralistas, por isso mesmo sem o amparo de cientificidade. Concordamos, a partir dessa assertiva, com Louro (2000), entender a sexualidade como uma construção ou dispositivo de caráter histórico. É preciso evidenciar um conjunto de discursos, instituições, leis, enunciados científicos, religiosos e filosóficos formatam a forma como agimos, nos expressamos e vivemos a sexualidade. Segundo Louro (2000, p. 9-10),

[distintas] e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, "normais" (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos "outros" (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. Por tudo isso, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder.

Portanto, a questão da sexualidade, de modo estrito, está vinculada principalmente à questão da identidade, em sentido ampliado. Quem o jovem vê no espelho? Que corpo vestido ou nu está representado e que é visto? Que desejos são oprimidos ou expressos corporalmente? A quem devo pedir ajuda quando minha sexualidade, confundida com minha identidade, estiver em conflito com a normalidade?

Nesse contexto, Stuart Hall (2005, p. 13) ratifica a contemporaneidade quando defende a identidade dos indivíduos como fluída, pois é determinada historicamente e não, biologicamente e mostra que o sujeito

[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificados ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a

morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

Nessa compreensão, torna-se importante assegurar no currículo os espaços para temáticas latentes nos corpos dos adolescentes e jovens como a sexualidade, que “[...] envolve fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer, com significado muito mais amplo e variado do que a reprodução, para pessoas de todas as idades” (BRASIL, 1998b, p. 47), tendo como norte os debates da disciplina de Ciências, atendendo ao que estabelece o RCNEI, quando define que “[...] o estudo de ciências pode ajudar a resolver problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas”. (BRASIL, 1998a, p. 255).

Desse modo, os conhecimentos científicos poderão se articular com as vivências e saberes dos adolescentes Xokó, favorecendo o autoconhecimento do corpo e a compreensão das mudanças biológicas que acontecem no corpo. Isto possibilitará uma melhor relação com o próprio corpo e com o meio onde se vive, demarcando a identidade.

A partir dessa noção de identidade, cada vez mais híbrida, ratifica-se que o corpo não pode ser caracterizado apenas por determinantes biológicos, mas por um todo contemplado nos significados instituídos no âmbito da **cultura**³⁵ que definem nossos modos de ser, agir; relacionar-nos conosco mesmos e com os outros, estabelecendo regras, condutas e hábitos colaborando para a definição da identidade singular que diferencia um indivíduo do outro. Nessa esfera, são analisadas manifestações dos saberes, tradições e conhecimentos do povo Xokó relacionados ao corpo.

A cultura é um dos elementos pelos quais se distingue o homem dos demais animais e das demais sociedades, com capacidade de realizar mudanças. Portanto, faz-necessário fortalecer a identidade individual, sem perder de vista que

[...] o desenvolvimento do ser humano também depende das relações estabelecidas com o outro, pois não pode ser entendido sem sociedade e sem cultura. O ser humano organiza-se em vários grupos sociais (família, amigos, escola, cidade, país) com os quais interage de várias formas. Diferentemente de outros seres vivos, ele pode deliberar sobre mudanças e comportamentos sociais, havendo vários padrões sociedade que diferem de um lugar para outro, nos tempos e nas culturas, o que torna o mundo social um ambiente bastante complexo e dinâmico. Pode-se, então, aprender que toda essa diversidade torna a experiência humana mais rica, quanto menos se estiver

³⁵ Segunda categoria emergente escolhida para a análise dos discursos dos sujeitos.

preso a estereótipos de comportamento e quanto mais houver tolerância com pessoas e grupos diferentes de si mesmo. (BRASIL, 1998b, p. 77-78).

Nessa visão, o currículo da escola indígena deve favorecer a compreensão das relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação da sua cultura, da sua história e do seu território.

Nas questões abordadas sobre a relação entre corpo e cultura, é possível observar que para Caiçara essa compreensão se expressa no visível, manifestado. No seu entendimento inicial, corpo e cultura não tinham conexão entre si, em seguida, afirmou que essa ligação só existe se for no caso específico dos indígenas. Limitou-se à compreensão de cultura voltada para a pintura do corpo indígena.

Quando questionada acerca dessa relação, inicialmente afirmou que não existe, complementando Caiçara afirmou: “[assim], cultura... só se for nessa parte assim, como os indígenas, eles têm uma cultura então o corpo deles é voltado pra isso, porque eles se pintam”. Dando continuidade, acrescentou: “[...] eles mostram a cultura através do corpo deles, da pintura que eles fazem. Sendo na parte dos indígenas eu concordo, né? Porque eles usam o corpo para fazer a pintura e onde eles mostram essa cultura”.

Ao limitar o entendimento de cultura à pintura dos corpos indígenas, Caiçara relevou desconhecer ou não reconhecer como cultura outras práticas ou manifestações dos Xokó que tivessem relação com o corpo, a exemplo da dança do toré, do ritual do Ouricuri, do uso de adornos como colares, brincos e pulseiras confeccionados pelos próprios xokós, da confecção da cerâmica e das práticas corporais como nadar, pescar, jogar.

Ampliar essa compreensão é fundamental ao exercício da prática docente em comunidades que estão em conflito cultural para preservação ou ressignificação de suas tradições como nas Escolas Indígenas. Cultura, nesse sentido, precisa ser compreendida sob o prisma da bricolagem, conforme assevera Silva (2000), qual seja apreender os fatos e estruturas em seu processo de montagem, remontagem, reorganização do antigo, criação estética do novo.

No âmbito indígena, as festas são os elementos vibrantes da bricolagem. No estudo de Grando (2004), as comemorações indígenas vão se configurando como mediações entre as estruturas e as dimensões sociais, unindo passado e presente, sagrado e profano, vida e morte, simbólico e concreto, local e global, natureza e cultura, corpo e espírito. É

imperativo, por conseguinte, pensar as manifestações culturais dos Xokó (sejam as visuais e não visuais, as ditas e as silenciadas, as corporais e espirituais) como uma grande construção coletiva, urdida sem planejamentos, mas demarcadoras de identidade e definidoras de um estar criativo no mundo.

Entendendo que é por meio do corpo acontece a apreensão do mundo e através da corporeidade são construídas as estratégias que levam o indivíduo a compreender o seu meio e a desenvolver vivências as quais possibilitam aprendizagens diversas que passamos a analisar o lugar do corpo no **currículo escolar**³⁶, tendo em vista o processo pedagógico não ser “[...]um fenômeno puramente mental ou cognitivo, mas que envolve, de maneira crucial, investimentos afetivos e sociais na conformação e transformação dos próprios corpos[...]”. (SILVA, 2000, p. 31). Nesse sentido, a temática sobre o corpo deve estar presente no currículo das diferentes disciplinas, favorecendo o envolvimento e o debate entre os docentes.

Nesse cenário, ganha relevância na escola o PPP que, além de representar uma exigência legal estabelecida pela LDB, se constitui em um documento no qual se deve explicitar a intencionalidade educacional da Unidade de Ensino, o fazer pedagógico e as concepções que nortearão a prática educativa. Por meio do PPP se institui um processo de decisões coletivas, que, no entender de Veiga (2004, p.38),

[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Assim, é de fundamental importância o envolvimento de todos os atores da escola na sua elaboração e implementação. Contudo, os discursos de Caiçara revelam o desconhecimento do PPP da escola estadual Indígena Dom José Brandão de Castro. Quando perguntado se o ensino do corpo está presente nesse documento, ela afirma: “eu não tive conhecimento de estar pegando o projeto político pedagógico. Mas eu acredito que esteja sim, localizado, falando sobre o corpo”. Prosseguindo, no que diz respeito à inserção da temática do corpo na discussão com os demais professores da escola, Caiçara afirma que “o debate não é nem com os professores, e sim com os alunos em sala de aula”. E acrescenta: “eu planejo a minha aula aqui em casa, dependendo da aula, do tema que nós vamos dar, falando do corpo humano”.

³⁶ Terceira categoria emergente escolhida para a análise dos discursos dos sujeitos.

Percebe-se uma lacuna entre a sua prática docente e as diretrizes definidas no PPP, evidenciado também que o tema corpo não é discutido com os demais professores da escola quando da elaboração do planejamento, ou seja, ela o faz sozinha, em espaço fora do ambiente institucional – sua casa, conduta profissional que impede uma ação interdisciplinar que estenda a discussão sobre o corpo às demais disciplinas do currículo.

Nessa reflexão, evocam-se os PCN (1998b, p. 36), que, na definição dos eixos temáticos, afirma que “[...] a compreensão dos fenômenos naturais articulados entre si e com a tecnologia confere à área de Ciências Naturais uma perspectiva interdisciplinar, pois abrange conhecimentos biológicos, físicos, químicos, sociais, culturais e tecnológicos”.

Partindo da compreensão de que o corpo está presente no currículo por meio de diferentes práticas educativas que envolvem a existencialidade humana e que extrapolam o tempo e o espaço, é necessário o entendimento de que não poderá ficar no domínio de apenas uma disciplina.

Quanto à metodologia adotada nas aulas, Caiçara reconhece em sua prática fazer uso de aulas expositivas dialogadas, com a participação dos discentes, ao afirmar: “[...] gosto de grupinho na sala redonda, na mesa redonda e fico debatendo com eles as dúvidas [...] sobre o assunto”. Percebe-se a intenção da docente de favorecer a participação dos alunos, tendo a sala de aula como local de encontros de interações e trocas.

A organização em círculo estimula o diálogo e a comunicação, permitindo que os alunos e a docente possam olhar nos olhos uns dos outros, perceber as diferentes expressões da face, sentindo-se mais à vontade para expressarem as dúvidas, questionamentos ou ponto de vistas. Quando questionada se na definição currículo de Ciências são considerados os saberes dos alunos, assegura que sim, a partir de sugestões ou dúvidas que possam se relacionar aos conteúdos, conforme relata:

[...] tem certas atividades que eles vêm dando sugestões e vêm aderir ao conteúdo. E outras eles vêm tirar muitas dúvidas, até dúvidas assim um pouco constrangedoras, mas, eu tento me sair, tento explicar o mais amplo possível para não dar certos tipos de palavras. Porque eles sempre vêm me perguntar aqueles tipos de palavras mais ousadas. Aí eu digo: não é assim nós usamos esse tipo de palavras. (CAIÇARA).

A narrativa acima demonstra que os alunos têm interesse em ir mais além do exposto em sala de aula, a depender da atividade desenvolvida apresentam sugestões e provocam questionamentos. Entretanto, a docente considera que há dúvidas

constrangedoras, o que revela que possui dificuldade para lidar com algumas incertezas dos alunos sobre determinadas temáticas, deixando entender que não aprofunda a discussão para evitar que os alunos expressem a sua percepção sobre o assunto. Observa-se, então, a partir desse discurso, possível inconsistência metodológica entre a estratégia adotada e o seu posicionamento diante dos questionamentos que a constroem.

Nas suas falas, os adolescentes indígenas revelam que as dúvidas não elucidadas, os debates não realizados e as experiências não socializadas na escola provocam lacunas que são levadas para a vida. Assim, quando perguntamos quais as informações que eles gostariam de ter a respeito do corpo e que não foram contempladas no ensino ministrado na escola, obtivemos respostas voltadas para sexualidade e cuidados relacionados ao corpo.

Jurema gostaria de saber sobre “os cuidados sobre sexo, porque são coisas normais. Porque precisamos saber como usar para não nos arrependermos depois”. Ao tempo em que Estrela Dalva disse que a escola “[...] deveria ter ensinado a maneira como você se expressar no seu corpo, nas relações sexuais, entre outras coisas mais”. No entender de Maracá, a escola deveria ensinar mais “sobre as funções dos órgãos, que para mim faltaram mais explicações”. Os alunos Urucum e Covo apenas responderam que gostariam de saber mais “sobre sexo”.

Para Toré deveria ser abordado “[...] o jeito de falar sobre a importância de usar o nosso corpo, por exemplo, para posar “Nu”, como revistas e fotos para ser modelo”. O desejo de Araticum é “[...] ter informações sobre ciências humanas”, ao que Ouricuri completou que gostaria de saber mais sobre “[...] como usar as informações de ter respeito com o corpo”.

As questões apontadas pelos alunos e vistas como constrangedoras pela professora revelam tão somente a forma canhestra como a escola trata os corpos dos alunos, corpos de sujeitos desejantes que se expressam (ou se reprimem) fundamentalmente pela sexualidade. Historicamente a escola foi constituída como um campo de controle social, primordialmente como um campo para civilizar ou estabelecer um padrão normativo daqueles que podem ser aceitos na sociedade. Para Louro (2000), artifícios como o uniforme, as normas comportamentais e as sanções disciplinares objetivavam suprimir individualidades e constituir um corpo escolar único. Tal padronização chega aos limites de assexualizar as crianças e jovens formatando-os em um corpo educado.

Para Louro (2000, p. 14) um corpo escolarizado é aquele

[...] capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas.

Nesse mesmo diapasão, Britzman (2000) infere que a dificuldade da escola em apreender as dimensões plurais da sexualidade dos jovens está no seu entendimento do corpo como algo estável, sem dinâmica, tensões e fluidez. A escola institui, mesmo sem intenção, pedagogias da sexualidade que não percebem os jovens em ebulição, habitando locais de desejo, construindo vias imaginárias de lida com seu corpo e com os corpos dos outros. Nesse contexto, a sexualidade estaria além das determinações biológicas e mesmo culturais, uma vez que se inscreve no plano da alteridade, do estar/viver/sentir o outro.

Nessa concepção, a sexualidade é vista como diferença trazendo uma curiosidade psicanalítica para a conceptualização do sexo: nem biologia, nem anatomia, nem cultura nem papel social, nem escolha de objeto nem objetivo estão em jogo. O que está em jogo é a fantasia, o Eros e a vicissitude da vida. Será que a pedagogia pode começar com essas surpresas? (BRITZMAN, 2000, p. 66-67).

Para além das restrições e dos constrangimentos, uma educação do corpo na escola, independente de disciplinas - haja vista que o corpo é histórico, geográfico, linguístico, biológico e matematizável - pressupõe reeducar a sexualidade de alunos e professores. Em uma Escola Indígena, tributária de uma história singular de lida com os corpos e suas sexualidades, em vivência singular com a nudez, com as formas de sedução e locais de desejo, normalizar o currículo e formata-lo à lógica dominante e moralista impede diálogos profícuos de corpos consigo mesmos e com os outros.

Ganha espaço, nessa reflexão do currículo escolar, que marca de maneira contundente a vida dos educados e educadores, revelando-se nas suas práticas e nos seus discursos, o que ficou impresso nos seus corpos, marcas carregadas ao longo da vida. No que se refere aos conhecimentos ensinados em Ciências, para Macedo (2005),

[...] ao ressaltar nossa condição de humanos, universalmente idênticos, os currículos de ciências buscam fixar uma identidade que tem na dimensão biológica seu principal elemento. No espaço-tempo da escola, no entanto, alunos e professores lidam com os discursos veiculados por esses currículos, mas também com seus pertencimentos, suas vivências corporais. Vivências

que mostram que suas identidades são contingentes e que, seus corpos são alterados pela cultura.

Ao ser questionada acerca das aprendizagens sobre corpo no ensino de Ciências, Maracá diz: “[...] aprendi que nossas costelas se movimentam conforme a gente respira, aprendi várias coisas, mas essa eu achei bastante interessante. Ao que Estrela Dalva acrescenta: “[...]nossos órgãos, como é formada a estrutura do nosso corpo e outras várias coisas”. Complementa Toré afirmando: “[...] a maneira de usar o corpo, por exemplo com os exercícios nas aulas de Educação Física”. Também respondeu Covo: “[...] aprendi sobre ter o reconhecimento do corpo e da disciplina na vida”. Araticum expressa o seu pensar afirmando: “[...] o corpo humano é muito importante quando não tem uma parte do corpo é muito ruim. Concluindo, Jurema ressalta: [...] aprendi que o corpo humano é muito perfeito, porque cada um cuida do jeito que quiser do seu corpo”.

As falas acima revelam conhecimentos que passam a fazer parte da vivência dos alunos e colaboram para a compreensão sobre o próprio corpo, desde os aspectos relacionados ao funcionamento biológico até o lugar social que esse corpo ocupa, respeitando a singularidade presente em cada um. Esse entendimento se faz presente no Currículo da Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro, quando assevera que compreende a relevância do currículo “[...] por estar conectado com as experiências atuais dos alunos, que deixa espaços para que os alunos encontrem ponto do entendimento do pessoal, como também as suas próprias questões, aspirações e interesses”.

Para atender ao estabelecido acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, por meio da Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, no artigo 15, define:

Art. 15 o currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

Nesse contexto, a legislação assegura para as escolas indígenas um currículo intercultural e diferenciado que contempla uma organização dos tempos e espaços respeitando a cultura do povo, suas memórias históricas, valorização das tradições e dos espaços naturais.

Faz-se necessário, nesse âmbito, docentes que consigam interligar o currículo vivido e o pensado.

Quando questionada sobre a partir de qual nível de ensino a escola deve trabalhar a ideia de corpo, Caiçara respondeu que “[...] a partir do primeiro ano, ou daquelas séries, que você vê que o aluno está desenvolvendo certas modalidades, certas coisas no corpo que você já vê... é diferenciar... criar os pelozinhos”.

Percebe-se em sua assertiva que a docente considera que o corpo deve ser abordado desde o primeiro ano de escolaridade dos alunos, mas relaciona-o ao desenvolvimento biológico. Ainda acrescenta que “[...] tem que começar a identificar, saber falar na forma da idade do aluno para quando ele chegar mais na frente não ter tanta dificuldade de saber o que é aquilo.

No pensar de Caiçara, para tratar sobre o tema corpo na escola, deve considerar a idade do aluno para adequar ao tipo de linguagem a ser empregada. Percebe-se, nesse discurso, uma contradição entre a compreensão que a docente tem de que deve haver uma linguagem compatível à idade cronológica dos estudantes e o discurso pedagógico para explicar o funcionamento do corpo.

A professor se limita a explicação do senso comum, discorrendo de modo vago, não permitindo que as dúvidas advindas do próprio desconhecimento dos alunos sejam elucidadas com a explicação científica das transformações ocorridas no corpo, especialmente na fase em que se encontram os sujeitos dessa pesquisa – adolescência - como se observa nos diálogos entre uma aluna e Caiçara, a seguir:

Professora eu gostaria de falar com você em particular [...] professora eu tenho isso assim a assim... por quê? [...] professora quando eu estou menstruada acontece isso [...] Professora, quando eu for ter relação sexual eu posso ter menstruada? (aluna)

Não mulher, não pode. Quando você tiver ‘dicernidade’ aí você vai aprender que a menstruação é um ato que vem do corpo, você solta esse sangue, no caso como as mães dizem em casa: é para liberar coisa ruim. Mas assim, é uma coisa do corpo que você necessita todo mês soltar, liberar esse sangramento para o seu corpo renovar novamente. (professora)

A partir desses discursos é possível perceber que a relação com assuntos ligados ao corpo, especificamente quanto à sexualidade, são tratados pela docente com receio, num formato prolixo confuso, que não elucida as dúvidas ou questionamentos ou permanecem

silenciados de forma omissa, permitindo que esses adolescentes busquem respostas fora da ambiência da sala de aula, aprendendo com as vivências dos colegas, também desinformados e não elucidam as dúvidas acerca da sexualidade. Caso tivesse sido trabalhado esse tema no currículo escolar, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce e outros problemas poderiam ser evitados.

Entretanto, a fala da professora é elucidativa do quanto é demarcadora a cisão corpo/mente presente na formação cristã ocidental, espalhada para o seio indígena brasileiro desde a colonização por meio dos jesuítas, posteriormente com missionários evangélicos de diversos matizes. No estudo de Zoboli (2007), é possível apreender o quanto, a partir da Idade Média, disseminou-se a ideia do pecado e uma série de males advinham das abominações do corpo e da expressão sexual. Doenças como a Lepra eram vistas como doenças da alma que afligiam o corpo, haja vista ser os leprosos, filhos de mulheres que tiveram relações sexuais no período de menstruação.

Nas Sagradas Escrituras cristãs, estão expressas as marcas do discurso de **Caiçara** e seus temores na explicação dessa temática: “quando uma mulher tiver fluxo de sangue que sai do corpo, a impureza da sua menstruação durará sete dias, e quem nela tocar ficará impune até a tarde. [...] Se um homem se deitar com ela e a menstruação dela nele tocar, estará impuro por sete dias [...]” (BÍBLIA, 2000, Levítico, 15: 19-24, p. 86-87).

Isso posto, entendendo ser a escola um espaço que lida com o conhecimento sistematizado, revestido de cientificidade que se comunica com as tradições locais, cabe assim, aos professores, sobretudo por orientações dos textos acadêmicos e dos documentos curriculares oficiais, superar os discursos religiosos, ou ao menos colocá-los no devido lugar, qual seja um conhecimento de fé, revelador de signos e espaços institucionais próprios.

É significativo também, concordando com Le Breton (2007), que tais discursos são próprios da reprodução dos papéis, social e historicamente, construídos de homem e mulher, suas qualidades, defeitos e status sociais de enraizamento em sua comunidade: “[...] as qualidades morais e físicas atribuídas ao homem ou à mulher não são inerentes a atributos corporais, mas são inerentes à significação social que lhes damos e às normas de comportamento implicadas” (LE BRETON, 2007, p. 68).

Destarte, o currículo deve propiciar espaços de vivências na escola para que os estudantes, na relação com os demais colegas, com os professores e com as outras pessoas da comunidade, possam se enxergar na história, e

[...] reconhecer, nas diferenças, aquilo que é específico de seu povo. O estudo da história de sociedades que, de algum modo, compartilham com seu povo problemáticas ou elementos culturais comuns, também pode ser interessante. Neste caso, o aluno pode projetar as suas vivências cotidianas em diferentes tempos e espaços. (BRASIL, 1998a, p. 203)

Acerca da relação e aproveitamento das vivências dos alunos indígenas com o currículo de Ciências, Caiçara assegura a grande possibilidade de aproveitamento dos recursos disponíveis na comunidade. Entretanto, pode ser questionada como se dá essa prática, tendo em vista o que afirma quando relata:

Tem muita planta lá, eu mandava eles pesquisarem as plantas e eles traziam vários tipos [...] Teve até um aluno que disse: professora eu quero um pedacinho do seu cabelo, aí ele veio e tirou um pedaço do meu cabelo. Aí ele disse: agora eu quero um pedaço do cabelo da diretora aí eles **fizeram um relatório; como o cabelo estava, como a folha estava, os fungos que eles achavam que tinha. Não dava para aprofundar muito porque o microscópio que a gente usava era daqueles mais simples** (CAIÇARA, grifo nosso)

Percebe-se nos destaques do relato que os alunos demonstram curiosidade e iniciativa em ir mais além do que é proposto pelo conteúdo visto em sala de aula, mas a docente revela limitação teórico-metodológica para explorar a experiência proposta pelo aluno. Certamente, a limitação está na não compreensão indicada por Nóbrega (2005) de que todos os ramos do conhecimento (do comum ao elaborado, passando pelo religioso) elaboram discursos sobre o corpo. Discursos que se transformam em práticas, que se vinculam a instituições, que estabelecem padrões de comportamento e que definem estratégias de controle

É factível perceber que os esforços pedagógicos ainda estão distantes de uma perspectiva intercultural, conforme as reflexões de Candau (2011), que advogue as diferenças culturais e as imbriquem de modo dialógico como vias de construção de sociedades radicalmente democráticas. O discurso externado por Caiçara revela uma lógica multicultural diferencialista ou plural, qual seja aquela que propõe

[...] colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para promover a expressão das diversas identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir espaços em que estas se possam expressar. Afirma-se que somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nesta linha terminam por

assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas “homogêneas” com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. (CANDAU, 2011, p. 246).

Limitam-se aqui as abordagens possíveis de ampliação cultural em diálogos mais efetivos entre a dimensão científica das Ciências Naturais e os esforços de expressão corporal dos indígenas que estão para além do biológico, enraizando-se nas suas dimensões históricas. Assim, a instituição escolar, ainda como é vista e pensada atualmente, reforça a ideia de um corpo dicotomizado, em que prevalecem os aspectos anatomofisiológicos, distante da ideia de um corpo como “[...] um constructo cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação [...]” (SILVA, 2000, p. 31).

No cotidiano da escola, observa-se uma fragmentação do conhecimento sobre o corpo quando se perde a noção de vê-lo como um sistema completo seja orgânico na perspectiva do funcionamento ou externo na ótica da existência humana que revela nas manifestações efetivas das relações de trocas biológicas, químicas e também sociais que se descortinam com a verdadeira essência da corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais no campo educacional é, por princípio, extremamente difícil, haja vista que esse processo é ininterrupto, estamos sempre em formação, em construção de percepções e capacidades de ler a nós mesmos e o mundo. No âmbito deste estudo, atingir os objetivos propostos vincula-se diretamente a avaliar o alcançado e o transformado. O que conseguimos responder? Foi possível apreender a realidade e o campo/objeto investigado? Que transformações foram processadas em mim mesma como professora? O que é possível deixar como legado para pensarmos desdobramentos da pesquisa?

Diante dos questionamentos me reporto às dificuldades encontradas no percurso da investigação e, assim, vou desvelando as sensações que me acompanharam em cada etapa. A primeira está marcada pelo sentimento inicial de receio, ansiedade e insegurança por adentrar em uma comunidade, até então, distante das minhas experiências como docente e

pesquisadora. As inquietações foram se desvanecendo com as visitas à comunidade e a calorosa recepção por parte de todos. A segunda dificuldade foi traduzir em discursos as falas da professora e dos alunos, tendo em vista a ampla diversidade de dimensões expressas por esses sujeitos. Outra dificuldade que merece ser registrada foi conseguir traduzir, a partir das falas da docente e dos estudantes, a constatação das contradições entre o propugnado nos documentos oficiais, especialmente com relação ao corpo, como conteúdo curricular e as percepções dos entrevistados.

Iniciamos a pesquisa objetivando identificar as concepções que os alunos do 8º ano da Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro expressam sobre o corpo. Ainda que os alunos não tenham expressado uma compreensão holística do corpo, percebendo-o em toda a sua complexidade concreta, histórico-cultural e social, os discursos dos mesmos demonstram uma dimensão cultural de vivência social e cultural ampliada. O corpo, no discurso dos discentes, é o instrumento vivencial de socialização e experimentação do mundo. Não obstante as tradições culturais Xokó, essa socialização vai demonstrando, cada vez mais, um distanciamento das mesmas por inclinação aos desejos de um mundo mais sintonizado e conectado com as novas tecnologias de comunicação.

Por outro lado, no campo do discurso e das ideias expressas, também foi possível identificar que a cisão corpo/mente, historicamente consolidada no pensamento ocidental, materializa-se nos discursos dos alunos, sendo acentuado mais ainda no manifestado pela professora. Não obstante a inserção em uma comunidade indígena e suas diferentes formas de apropriar-se do mundo e manifestar-se no mundo, a *episteme* corpo/mente ratifica-se no cotidiano dos jovens pela sua inserção escolar: separação em disciplinas corpóreas e cognitivas; restrição dos corpos ao aspecto biológico próprios da disciplina de Ciências, distantes de compreender corpos históricos, geográficos, linguísticos, etc; fundamentalmente, por uma supremacia da concepção de corpo biológico e anatomofisiológico expresso no âmbito das Ciências.

Ainda que alguns dos documentos analisados apontem para dimensões ampliadas do corpo, compreendendo-o como materialização histórica do humano como sujeito criador de práticas e formulador de ideias, há uma significativa distância entre o propugnado pelos documentos e os discursos manifestos por discentes e docentes na compreensão do corpo. Revela-se, por conseguinte, uma dicotomia entre políticas educacionais e as práticas pedagógicas.

Desdobram-se das concepções manifestas de corpo compreender como tais ideias revelam as relações dos alunos com suas vivências familiar, comunitária e escolar. Tornou-se possível apreender que discursos referentes às práticas corporais próprias da comunidade indígena imbricam-se com práticas ainda reveladoras da coletividade tribal (correr, nadar, brincar, dançar), porém com significados já distintos dos pressupostos originais e antepassados. Foi possível entender que está se estabelecendo certo hibridismo cultural, de ressignificação de tradições culturais, quando as práticas corporais na comunidade vão servindo à socialização, demarcação de identidades, à exteriorização de si (seja na estética ou na ética) e relações consigo e com o outro. É a consecução do cruzamento de fronteiras, do trânsito de distintas identidades, conhecimentos, práticas e expressões corporais.

De igual modo, questões emergentes como a sexualidade ainda são tabus, visto como temáticas constrangedoras, que carecem de maior aprofundamento de debates, seja no seio familiar, ou no âmbito escolar. Os discursos da professora e dos discentes vão demonstrando a sua adequação à política social de controle e gestão dos comportamentos desejados do ser Homem e Mulher. Parece-nos haver, nesse sentido, pouca compreensão de que existe em curso um amplo programa de educação definidor de estereótipos desejados do masculino e feminino. Ainda que os documentos oficiais venham estabelecendo certa flexibilização dessas normas, percebem-se passos tímidos na mudança dessa percepção historicamente enraizada. Por conseguinte, ratificando suas concepções cristalizadas de ser/estar homem e ser/estar mulher no mundo, é significativo que os alunos, demonstrando sua ampla inserção na contemporaneidade, revelem-se mais nas redes sociais virtuais que nas redes sociais concretas, onde os toques e tatos corporais ainda são prementes.

Entendo que uma educação do corpo (dos alunos, dos professores, dos pais e comunidade) pressupõe superar sua dimensão biológica na demonstração dos corpos humanos, bem como sua dimensão moralista que estabelece papéis sociais de gênero previamente definidos e externos ao corpo enquanto expressividade singular. Em uma comunidade indígena, com toda uma história e tradição que lida com o corpo em comunhão com a natureza e suas formas de expressão, limitar a concepção de corpo à Biologia e à Moral é restringir as possibilidades plurais de vivenciar o mundo.

Buscando compreender como estão sendo trabalhadas as ideias sobre corpo expressas nos documentos, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, foi possível o entendimento sobre o currículo, que é visto como instrumento norteador da organização dos tempos e espaços da escola, das atividades

pedagógicas condizente com as concepções que orientam os fazeres, das relações sociais, culturais e políticas que interferem na dinâmica escolar, principalmente no contexto da realidade de sala de aula. Quanto aos conhecimentos construídos e socializados pelos alunos e professores, percebe-se nesses documentos um consenso quanto ao reconhecimento de que os saberes elaborados nas vivências dos alunos devem ser considerados e reconhecem a importância de os discentes se apropriarem dos conhecimentos científicos como possibilidade de compreender o mundo e se posicionar diante dele. No entanto, ao que nos parece, os discursos analisados nesse estudo, confirmam um distanciamento entre o que é dito nos documentos e o praticado no cotidiano escolar.

Em que pese os PCN apresentarem orientações na perspectiva de compreender o corpo humano como “um todo, um sistema integrado de outros sistemas, que interage com o ambiente e que reflete a história de vida do sujeito”, o documento RCNEI referir-se ao corpo humano na perspectiva da saúde, da alimentação e dos cuidados, com ênfase nos aspectos sociais e fisiológicos, necessários ao desenvolvimento pleno dos indivíduos nas diferentes sociedades, e na valorização das transformações físicas, sociais e espirituais do corpo, o documento Currículo Escolar da Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro apresenta o corpo humano como conteúdo programático da disciplina de ciências, fragmentado em sistemas e órgãos. Esse documento, afirma que a “[...] curiosidade epistemológica do sujeito [...]” é um desafio enfrentado pela unidade de ensino no que se refere a estabelecer critérios para definir conteúdos programáticos condizentes com a realidade Xokó e que mobilize o conhecimento cultural do aluno, respondendo aos seus questionamentos, que constituem os sujeitos na condição de ser/estar no mundo.

Por conseguinte, revelar como a vivência na disciplina de Ciências tem contribuído com a construção de percepções do corpo pelos alunos e pela professora foi o item mais difícil de elucidar. Nesse quesito, o enraizamento da concepção de corpo como algo externo a mim, como algo que possuo ou, como diz uma aluna, como meu amigo está amplamente arraigado no mundo vivido dos sujeitos. A disciplina de Ciências, por sua própria configuração de primazia ao biológico, tão somente ratifica tal ideário. Entendo ser necessário que a escola, como um todo, em suas dimensões disciplinares e administrativas, precisa emergir dessa relação restrita entre corpos que se educam em locais que buscam educar mentes e disciplinar corpos.

No âmbito da disciplina de Ciências, coloca-se o desafio de produzir um diálogo mais fecundo entre sua dimensão científica biológica, da natureza, com a dimensão histórica

da comunidade indígena e suas singularidades culturais. Nesse sentido, concordamos com Hall, (2005, p.13) quando defende que a identidade dos indivíduos é fluída, pois determinada historicamente, não biologicamente.

No terreno do currículo, suas proposições de organização, as práticas pedagógicas, a seleção de saberes, o processo de ensino e de aprendizagem necessitam rever/avaliar continuamente suas concepções enraizadas de corpo, cultura e ciências. Reavaliar esses pressupostos implica, consequentemente, reavaliar a nós mesmos, os professores, alunos, a comunidade circundante. Um desafio coletivo está posto!

De modo objetivo, foi possível perceber que, nessa configuração cultural híbrida, a Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro está lidando com o conflito do desenraizamento de uma comunidade local em sua relação com expressões globalizantes que retiram as singularidades, almejando formatar toda uma concepção de sujeitos que, no entender de Stuart Hall (2006), seria um sujeito pós-moderno.

Destarte, compreendo que, em nada será possível avançar, se não houver o reconhecimento do relevante papel que o professor exerce nesse cenário, como protagonista e interlocutor no processo de construção coletiva dos conhecimentos escolares que unem os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais dos alunos. Nesse sentido, conhecer e se envolver com a história e cultura do Povo Xokó torna-se imperativo para ressignificar a prática docente, marcada pelos desafios diários impostos pela contemporaneidade. Para tanto, se faz necessária a formação continuada para os docentes, que deve estar inserida nas políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena no estado, tendo em vista que está posto para os educadores lidar com o desafio de realizar um trabalho inclusivo que acolha a diversidade e promova o desenvolvimento de todos os alunos, valorizando as diferenças individuais.

Esse estudo não se encerra aqui. Entendo que foi feito um esforço de construção de um corpus teórico-conceitual que contribui para compreender as relações entre corpo, ciência e currículo que não se restringe ao seu uso nas Escolas Indígenas, mas pode ser estendido a distintas comunidades em luta por preservação ou ressignificação de suas identidades. Foi levantada uma série de dados que possibilitam aprofundar diálogos entre as práticas docentes e as apreensões do mundo pelos discentes que sinalizam outras pesquisas possíveis. No entanto, entendo que este é o trabalho e o esforço possível diante das condições objetivas de pesquisa e escrita do trabalho. Trabalho esse que perpassou, fundamentalmente, pelo corpo, pelas dores do meu corpo e do corpo de outros que amo/convivo, pelas lágrimas

derramadas que imprimem também essas páginas e que dão visibilidade e materialidade ao possível. Na sequência, novos esforços, novas dores e novas lágrimas que somente o horizonte poderá sinalizar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A de. (Org.). **Povo Xokó: história de luta e resistência**. Curitiba: Adescrym Gráfica, 2012.

BARROSO, R. C. A. **O projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI) no contexto da proposta pedagógica do Programa E-TEC em Sergipe**. 218 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BÍBLIA Sagrada: nova versão internacional. Trad. Comissão de tradução da Sociedade Bíblica Internacional. São Paulo: Vida, 2000. 1028 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BRAGA, M.; GUERRA, A.; REIS, J. C. **Breve história da ciência moderna: convergência de saberes (Idade Média)**. v.1. São Paulo: Zahar, 2003.

_____. **Breve história da ciência moderna: a belle époque da ciência moderna (século XIX)**. v. 4. São Paulo: Zahar, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC; SEF, 1998b.

BRASIL. **Lei 10.639** de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 10 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645** de 10 março de 2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 10 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 61-82. E-book.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DANTAS, Beatriz Góis. **Xocó: grupo indígena de Sergipe**. Governo do Estado de Sergipe. 1997

DANTAS, Beatriz G; DALLARI, Dalmo. **Terra dos índios Xocó: estudos e documentos**. São Paulo: Comissão Pró-Índio. 1980.

DANTAS, Beatriz Góis. (Org.). **Repertório de documentos para a história indígena em Sergipe**. São Paulo: NHII/USP/FAPESP, 1993.

DESCARTES, R. **O discurso do método**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ECOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: mediações necessárias (Apresentação). In. FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 9- 15.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Instrução Normativa nº 01/PRESI**, de 29 de novembro de 1995. Disponível em: < http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/LEGISLACAO_INDIGENISTA/Pesquisa/001-INSTRUCAO-NORMATIVA-1995_FUNAI.pdf>. Acesso em 07 nov. 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDO, B. S. **Corpo e educação**: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT. 2004. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GRANDO, B. S. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: GRANDO, B. S. (Org.). **Corpo, educação e cultura**: práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 19-51.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M. S. Fuhrmann. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LE BRETON, D. **Antropologia del cuerpo y modernidad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural I**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 4-24. E-book.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Esse corpo das ciências é meu? In: AMORIM, A.; FERREIRA, M.; MARANDINO, M.; SELLES, S. (Org.). **Ensino de Biologia**: Conhecimentos e valores em disputa. Niterói, EDUFF: 2005.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2 ed. Ijuí: Unijuí. 2013.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

RUSSO, R. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 6, p. 80-90, jan./jun. 2005.

SALES, Zenilda; DAMASCENO, Marta; PAIVA, Miriam. Organização estrutural das representações sociais do cuidado. **Rev. Saúde.com**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2007. p. 28/36. Disponível em: <<http://www.uesb.br/revista/rsc/v3/v3n1a04.pdf>>. Acesso em: 26 jan de 2017.

SANTANA, Pedro Abelardo de. **Aldeamentos indígenas em Sergipe colonial**: subsídios para a investigação de Arqueologia Histórica. 116 p. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.

SOUZA, M. I. P de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 85-107.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, A. M. Corpo, **Ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas-SP: Autores Associados; Florianópolis: EdUFSC, 2001

STAKE, R.E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y (eds.). **Handbook of qualitative research**. 2 ed. Thousand Oaks, Sage, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

WEREBE, M.J.G. Corpo e sexo: imagem corporal e identidade sexual. In: D’Avila Neto, M.I. **A negação da deficiência**: a instituição da diversidade. Rio de Janeiro: Achiamé/socii, 1984, p. 43-55.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZOBOLI, F. A. **Episteme de cisão corpo/alma**: as práxis da educação física como corpo de análise. 212 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO: A CONSTRUÇÃO DA IDEIA SOBRE CORPO PARA OS ALUNOS
INDÍGENAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O(A) seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa citada acima. As experiências e opiniões dele(a) poderão contribuir para realização deste estudo. Trata-se de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe.

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade (RG) nº _____, nascido(a) em ____/____/____, autorizo de livre e espontânea vontade, o meu/minha filho(a) _____, matriculado(a) no 8º ano do Colégio Indígena Estadual Dom José Brandão de Castro, participar como voluntário(a) do estudo: **A construção da ideia sobre corpo para os alunos indígenas do 8º ano do Ensino Fundamental.**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

- 1) tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, bem como autorizo a desistência do(a) meu/minha filho(a), se assim ele(a) desejar;
- 2) a identidade do(a) meu/minha filho(a) será mantida em sigilo, mas concordo que as informações fornecidas durante a pesquisa (questionários, entrevistas, trabalhos, etc.) sejam usadas no desenvolvimento do estudo e em futuras publicações científicas;
- 3) caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final do estudo.

Colaborador(a) na pesquisa

Responsável pela pesquisa:

Mestranda: **Maria José Guimarães Vieira**

(79) 99987-0003 E-mail: mariajosevieira11@gmail.com

Professora Orientadora: **Dr^a Edinéia Tavares Lopes** - (79)99939-3301

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TÍTULO: A CONSTRUÇÃO DA IDEIA SOBRE CORPO PARA OS ALUNOS
INDÍGENAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa citada acima. Suas experiências e opiniões poderão contribuir para realização deste estudo. Trata-se de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe.

Eu, _____, portador(a) da
cédula de identidade (RG) nº _____ nascido(a) em ____/____/____, na condição
de _____, concordo de livre e espontânea
vontade em participar como voluntário(a) do estudo: **A construção da ideia sobre corpo
para os alunos indígenas do 8º ano do Ensino Fundamental.**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

- 1) tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- 2) minha identidade será mantida em sigilo, mas concordo que as informações fornecidas durante a pesquisa (questionários, entrevistas, trabalhos, etc.) sejam usadas no desenvolvimento do estudo e em futuras publicações científicas;
- 3) caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final do estudo.

Colaborador(a) na pesquisa

Responsável pela pesquisa:

Mestranda: Maria José Guimarães Vieira

(79) 99987-0003 E-mail: mariajosevieira11@gmail.com

Professora Orientadora: Drª Edinéia Tavares Lopes -

(79) 99939-3301 E-mail: edineia.ufs@gmail.com

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

**A CONSTRUÇÃO DA IDEIA SOBRE CORPO PARA ALUNOS INDÍGENAS DO 8º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MESTRANDA: Maria José Guimarães Vieira

ORIENTADORA: Profª. Dra. Edinéia Tavares Lopes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, na Universidade Federal de Sergipe. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora Dra. Edinéia Tavares Lopes cujo objetivo é analisar como são construídas as ideias sobre corpo por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena Xokó em Sergipe. Sua participação envolve a realização de entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 30 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora e-mail: mariajosevieira11@gmail.com ou pela orientadora e-mail: Edineia.ufs@gmail.com.

Atenciosamente,

Maria José Guimarães Vieira
Matrícula: 20151100224

Nome e assinatura da professora orientadora

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Apêndice D - Questionário Discente



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

**TÍTULO: A CONSTRUÇÃO DA IDEIA SOBRE CORPO PARA ALUNOS
INDÍGENAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

MESTRANDA: Maria José Guimarães Vieira

ORIENTADORA: Profª. Dra. Edinéia Tavares Lopes

QUESTIONÁRIO DISCENTE

Prezado(a) Voluntário(a) da Pesquisa,

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa em epígrafe que fundamentará minha Dissertação em andamento no curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, na linha de Pesquisa Currículo, Didáticas e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemática, sob a orientação da Profª. Dra. Edinéia Tavares Lopes.

O objetivo geral da pesquisa é analisar como são construídas as ideias sobre corpo por parte de um grupo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro.

Solicito a sua relevante colaboração no sentido de responder às questões a seguir,

É assegurado o sigilo sobre as informações aqui descritas.

Os resultados obtidos serão utilizados **exclusivamente para fins acadêmicos**

Obrigada pela participação!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____
2. Gênero: Masculino (☐) Feminino (☐)
3. Idade: _____
4. Turno em que estuda: (☐) Matutino (☐) Vespertino
5. Com quem você mora: _____
6. Profissão da mãe ou responsável: _____
7. Profissão do pai ou responsável: _____

QUESTÕES

1. Como você define seu corpo?

2. Quais os conhecimentos você recebeu na escola a respeito do corpo que se relacionam com o seu dia a dia?

3. O corpo é conteúdo das aulas de ciências? Como é abordado?

4. Em quais atividades propostas pelo (a) professor (a) na escola, você expressa seu conhecimento sobre o corpo?

(☐) Leitura

- () Redação
 - () Desenho
 - () Pintura
 - () Dramatização
 - () Trabalho com Sucata
 - () Nenhuma
 - () Outras. Quais? _____
- _____

5. Na disciplina de ciências o que você aprendeu sobre o corpo?

6. Na sua família comenta-se sobre o corpo? De que forma?

7. Quando você pensa sobre seu corpo quais experiências você lembra ter vivido?

8. Quais as informações que você gostaria de ter a respeito do corpo e que não foram contempladas no ensino?

Apêndice E - Roteiro de Entrevista - Docente



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
E MATEMÁTICA**

**TÍTULO: A CONSTRUÇÃO DA IDEIA SOBRE CORPO PARA ALUNOS
INDÍGENAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

MESTRANDA: Maria José Guimarães Vieira

ORIENTADORA: Prof.^a. Dra. Edinéia Tavares Lopes

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

Prezado professor (a) esta entrevista destina-se a realização da dissertação intitulada: “**A Construção da Ideia de Corpo para Alunos Indígenas do 8º Ano do Ensino Fundamental**”. Os resultados obtidos através de sua participação serão anônimos e confidenciais usados apenas para fins acadêmicos. Agradeço sua colaboração para este estudo!

Maria José Guimarães Vieira – pesquisadora

Data da entrevista –

Dados pessoais do entrevistado:

Nome –

Formação –

Tempo de docência -

Tempo de atuação na docência indígena –

Vínculo institucional -

1. O ensino do corpo está presente no documento do projeto político pedagógico da escola? De que maneira?
2. No planejamento escolar o tema “corpo” é contemplado no debate entre os professores? Como?
3. Nas atividades sobre o corpo que você desenvolve na disciplina de ciências, os saberes de seus alunos são considerados? Como essas atividades são desenvolvidas?

4. Em sua opinião, a partir de qual nível de ensino a escola deve trabalhar a ideia de corpo?
5. Corpo e cultura tem relação entre si? Por quê?
6. Os pais acompanham as atividades escolares dos filhos? Reagem sobre conteúdos e atividades relacionados ao corpo? Como?
7. Nas atividades realizadas pelos alunos na disciplina de ciências pode ser observada influência da cultura indígena?
8. Como você define o corpo enquanto um saber científico?
9. Como você define seu corpo?

Obrigada pela participação!